

PSICOLOGÍA

Iranzu MARTÍNEZ ECHARRI

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL EN ALUMNADO DE MAGISTERIO

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***COMPETENCIAS EMOCIONALES Y
ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL EN EL
ALUMNADO DE MAGISTERIO***

Iranzu MARTÍNEZ ECHARRI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Iranzu MARTINEZ ECHARRI

Título / Izenburua

Competencias emocionales y adaptación psicosocial en el alumnado de magisterio.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / *Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua*

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / *Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea*

Universidad Pública de Navarra / *Nafarroako Unibertsitate Publikoa*

Director-a / Zuzendaria

José Javier LÓPEZ GOÑI / Javier FERNÁNDEZ MONTALVO

Departamento / Saila

Psicología y pedagogía / Psikologia eta pedagogia.

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica*, concretamente, los módulos de aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y escuela nos han permitido entender y conocer el papel de las competencias en la formación docente. Tanto las asignaturas centradas en la psicología como en la sociología, así como las que nos han permitido el conocimiento de las leyes educativas avalan la necesidad y obligatoriedad de llevar a cabo una educación por competencias, adaptada y preparada para responder a las demandas de la sociedad actual.

En lo que al aprendizaje y desarrollo de la personalidad se refiere, hemos aprendido a entender la importancia de comprender el desarrollo de los estudiantes al igual que el de las propias materias. Es decir, la escuela es una herramienta de reproducción social en la que se forman los futuros ciudadanos adultos desde el punto de vista intelectual y personal, y por tanto debemos prepararnos y preocuparnos por ambas perspectivas.

En cuanto al módulo relativo a los procesos y contextos educativos, podemos destacar la importancia de conocer la legislación propia de esta titulación. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior incluye la formación en habilidades y destrezas de los futuros maestros en sus estudios universitarios. Así mismo, varios de los objetivos, redactados en forma de competencias en el Boletín Oficial del Estado, hacen referencia a la importancia de la educación emocional y del papel de los docentes para que los alumnos lleguen a ser competentes emocionalmente. De esta manera, los siguientes objetivos del apartado 3 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, hacen una referencia explícita a varios de los aspectos de la competencia emocional tanto personal como social que en este trabajo se abordan.

- *5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.*

- 7. *Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.*
- 10. *Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.*
- 12. *Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.*

El último módulo de formación básica se corresponde, entre otras cosas, con la adecuación de nuestra futura labor docente a las necesidades de la sociedad actual. Es decir, entender la importancia de la tarea conjunta entre escuela y familia para el óptimo desarrollo integral de los alumnos, de acuerdo a las demandas de la sociedad del conocimiento que impera en la Europa actual.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido entender la necesidad de educar de acuerdo a las competencias establecidas en el currículo de primaria en las diversas áreas de conocimiento. Esto es, entender que en la realización de unidades didácticas de matemáticas, lenguaje, música, etc deben incluirse también de una manera implícita habilidades y destrezas que fomenten el desarrollo de la competencia emocional, personal y social. Por ejemplo, las metodologías estudiadas en el módulo de *procesos y contextos educativos*, así como las prácticas de trabajo cooperativo o los procesos de interacción y comunicación en el aula son aplicados a los contenidos de los módulos disciplinares. De esta manera vemos que la educación emocional puede y debe llevarse a cabo de una manera interdisciplinar e implícita, no reservándose a las sesiones tutoriales o a la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*.

Por último, el módulo *Practicum* se concreta en la realización de actividades basadas en el desarrollo de la competencia emocional. Durante las prácticas pude observar cómo desde los centros educativos se está tratando de hacer frente a las nuevas exigencias de la legislación. Por ejemplo, la educación en competencias o el desarrollo de una competencia emocional, que todavía no

forma parte del currículo oficial de manera explícita, es puesta en práctica, cuando para la mayoría de docentes es algo totalmente novedoso.

Sin embargo, pude observar como varios de los docentes más jóvenes se están esforzando por formarse para responder de una manera real a esa educación por competencias. Es decir, desde el centro educativo se esfuerzan en adquirir habilidades y estrategias para fomentar en el aula dinámicas y actividades basadas en el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico, la capacidad de hablar en público, entre otros. Para ello se sirven del uso de organizadores gráficos y rutinas de pensamiento, así como de métodos de evaluación personal y entre iguales y de criterios de evaluación transparentes y específicos.

Por otro lado, desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía, obligatoria en el tercer ciclo de Educación Primaria, se tratan de una manera explícita aspectos vitales de la educación emocional e integral de los alumnos. Esto es, el conocimiento de uno mismo, el desarrollo afectivo-social, cognitivo, el desarrollo del lenguaje, el respeto hacia los demás, la importancia del trabajo conjunto y el desarrollo de una conducta ciudadana adecuada.

Durante el período de prácticas pude ver el funcionamiento de las nuevas metodologías basadas muchas de ellas en el trabajo cooperativo. Es importante hacer hincapié en la diferencia entre el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo y colaborativo. En este sentido es especialmente significativo el papel que desempeña el reparto de roles y tareas, de manera que cada miembro del grupo sea consciente de las distintas tareas a realizar. En muchas ocasiones se da por hecho que el trabajo en grupo es cooperativo, pero esto no es así. La consecución de diversas tareas de manera individual y la posterior presentación conjunta no es un trabajo grupal.

Trabajar en grupo no significa aprender a hacerlo, por ello, desde el colegio se les enseña a trabajar de manera cooperativa con el reparto de roles y dejando siempre claro cuáles son los objetivos de la tarea a realizar y la importancia de la colaboración de todos. Además, un aspecto importante en este tipo de metodología es el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos,

haciéndoles que argumenten cada decisión y que sean capaces de actuar de manera individual, sin dejarse influenciar por los demás.

Por último desde el centro se hace evidente que sus esfuerzos están ahora mismo volcados en el trabajo por competencias, las nuevas metodologías y la inteligencia emocional. Como hemos apuntado anteriormente, para la mayoría de docentes este enfoque educativo es totalmente novedoso, ya que durante su formación académica no se concebía la educación por competencias. De hecho tan sólo los más jóvenes están familiarizados con ellas, ya que su aparición explícita en el marco educativo español tuvo lugar con la Ley Orgánica de Educación de 2006.

Resumen

El objetivo de este trabajo es el estudio de las competencias emocionales de alumnos de tercer curso de Magisterio con el fin de evaluar si la formación recibida durante sus estudios universitarios favorece su competencia emocional. También se trata de establecer una relación entre la competencia emocional personal y social y la calidad de vida, así como el valor de la educación emocional como método preventivo de la aparición de problemas psicológicos. Para ello se tomó una muestra de 27 alumnos que cumplimentaron dos escalas de Likert; la primera es la de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008) y la segunda la del Cuestionario de Salud General (GHQ) de Goldberg (1972). Los resultados obtenidos reflejan que los niveles de competencia emocional en los futuros profesores son mejorables y que estos son más empáticos que hábiles socialmente. Los resultados indican que a mayor déficit de competencias emocionales mayor problemática disfuncional.

Palabras clave: competencias emocionales; prevención; calidad de vida; evaluación; profesorado.

Abstract

The aim of this essay is to analyze the emotional competencies of a sample of third-year teaching students in order to ensure that the education they have received in their degree helps their emotional competence. Furthermore, it is focused on the relationships between social and personal emotional competencies and the quality of life. At the same time, it shows the importance of emotional education as a tool to prevent future psychological diseases. The chosen group had 27 students who filled in two Likert questionnaires: the first one is about the emotional competencies of Soriano and Osorio (2008) and the second one is the General Health Questionnaire (GHQ) of Goldberg (1972). The results show that the level of the student's emotional competencies is improvable and students are more empathetic than socially skilled. The results point out that the less emotionally competent a person is the more dysfunctional diseases he/she can have.

Keywords: emotional competencies; prevention; quality of life; evaluation; teachers.

Índice

| | |
|---|--------------|
| 1. Antecedentes, objetivos y cuestiones | 1-7 |
| 2. Marco teórico : fundamentación e implicaciones docentes | 8-19 |
| 2.1. Fundamentación | 8-11 |
| 2.2. Implicaciones docentes | 11-19 |
| 3. Material y métodos | 20-23 |
| 3.1. Muestra | 20 |
| 3.2. Instrumentos | 20-23 |
| 3.3. Procedimiento | 23 |
| 3.4. Análisis de datos | 23 |
| 4. Resultados | 24-36 |
| 5. Discusión | 37-46 |
| Conclusiones | |
| Referencias | |
| Anexos | |
| A. Anexo I | |

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

La educación debe preparar para la vida de manera que las personas sean competentes para responder a las necesidades sociales. De ahí la importancia de desarrollar la competencia emocional así como una buena conducta psicosocial que nos permita ser eficientes en las relaciones con los demás y con nosotros mismos. El concepto de competencia puede entenderse como *“la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”* (Bisquerra y Pérez, 2007:63). Así pues, la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que trata de potenciar el desarrollo integral de la persona con el fin de capacitarle para la vida.

La educación ha estado centrada durante muchos años en los aspectos meramente académicos o en los aspectos cognitivos. Sin embargo, la inclusión del concepto de competencia emocional vinculada a la inteligencia emocional ha hecho que numerosas investigaciones demuestren la importancia de desarrollar las dimensiones emocionales. La inteligencia emocional se ha presentado como un aspecto básico en el desarrollo de la vida en comunidad, pero también como un elemento esencial en el desarrollo intelectual. Numerosos estudios sobre la Teoría de las Inteligencias han determinado que la capacidad intelectual de una persona se ve muy influenciada por aspectos emocionales. Es decir, el desarrollo intelectual de una persona puede verse reforzado o frenado por los estímulos recibidos de su entorno afectivo o por la propia actitud del sujeto (Gardner & Hatch, 1989).

“La escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto de los niños, ya que el tener un alto cociente intelectual no garantiza el nivel de prosperidad, prestigio o felicidad en la vida” Quintero (2004: 2). Ante la evidente necesidad de incluir la educación emocional en el marco educativo actual, se hace palpable la adecuada incorporación de la educación emocional en la formación del profesorado. En ocasiones se piensa de manera errónea que las competencias

afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado. No obstante, la inteligencia emocional conlleva una serie de habilidades que todo docente debería aprender. Numerosas investigaciones están demostrando que el desarrollo de la competencia emocional repercute en la manera de hacer frente a los problemas o contratiempos cotidianos a los que el profesorado tiene que hacer frente. Además, las aulas representan uno de los escenarios más importantes en los que el alumno tiene que desenvolverse socialmente y desarrollar sus emociones personales. Todo ello pone en evidencia la necesidad de un control y dominio de estas habilidades por parte del docente. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Esta interiorización y adquisición de habilidades por parte del profesorado debe llevarse a cabo en la formación universitaria. De ahí que se hayan llevado a cabo investigaciones sobre las competencias emocionales de los alumnos universitarios. En España se han comparado las competencias socio-emocionales de alumnos pertenecientes a diferentes ámbitos académicos (Castejón, Cantero & Pérez, 2008). Este documento constató que existen diferencias en los resultados obtenidos sobre la inteligencia emocional. El área de ciencias jurídicas permanece por encima del resto de ámbitos en todas las variables, excepto en el manejo del estrés, donde la diferencia no es significativa. Este documento pone de manifiesto la importancia de las competencias genéricas o transversales de tipo socio-emocional en la formación universitaria de cualquier titulación, destacando su importancia en el ámbito de la salud donde los resultados obtenidos fueron deficientes.

El objetivo de la actividad docente que realiza la universidad es la formación académica y preparación profesional para la futura incorporación de los alumnos al mundo laboral. Sin embargo, parece que esa preparación no es suficiente, ya que los estudiantes suelen tener que formarse por su cuenta en el complicado tránsito al ámbito laboral (Herrera, 2006; Goñi, 2000). Una posible respuesta a esas exigencias a las que los estudiantes tienen que hacer frente una vez acabados sus estudios, consiste en el estudio y desarrollo de Competencias Genéricas y Específicas de los estudiantes, tanto desde la formación en niveles educativos previos como en la formación universitaria. De

hecho, la inclusión de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado, incluido en el plan de estudios derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es una realidad pero no tiene demasiada relevancia como competencia ni genérica ni específica (Bueno, Teruel, & Valero, 2005).

La importancia de la adquisición de habilidades emocionales por parte de todos los ciudadanos a lo largo de la vida, pone de manifiesto la necesidad en la formación de aquellos que llevan a cabo la preparación y educación integral a lo largo de la vida: el profesorado. Esta idea parece estar altamente consensuada, pero en la realidad su implementación se encuentra con obstáculos. Para que la integración de las competencias en la escuela sea efectiva debe haber docentes que estén formados adecuadamente para ello. Esto pone de manifiesto, una vez más, la evidente necesidad de su introducción en los estudios universitarios. Además, otra medida a llevar a cabo desde la escuela es la constante relación entre los centros de formación inicial, los de formación permanente, los centros educativos en particular y la administración. (Greenberg, 2003)

Este déficit en la formación tiene consecuencias visibles y muy negativas. Por un lado, por el hecho de los docentes son los responsables del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos y no están siendo adecuadamente formados para ello. Por otro lado, resulta muy deficiente en cuanto a su repercusión en el bienestar personal del docente, que de manera indirecta repercute, también, en el alumno. Por ejemplo, problemas como el burnout, la ansiedad o el absentismo laboral repercuten notablemente en el alumno. Estudios previos muestran cómo el burnout o “quemarse en el trabajo” influye sobre la calidad de la enseñanza, las relaciones interpersonales profesor-alumno y en última instancia en el rendimiento del estudiante (Yoon, 2004).

La relación entre diversos trastornos psíquicos y la competencia emocional parece ser evidente. El estrés se presenta como un desencadenante del burnout, y otras problemáticas que afectan a la calidad de vida del profesorado.

En este sentido la personalidad resistente cobra un gran protagonismo. Se ha demostrado que los individuos con personalidad resistente muestran menos estrés y burnout al conseguir enfrentarse activamente al medio y modificarlo en su propio beneficio (Moreno, Garrosa & González, 2000). Parece, por tanto, que las habilidades emocionales de tipo personal y social previenen o ayudan a superar problemas relacionados con la salud y el bienestar.

Por otro lado, ha sido constatada la relación entre la aparición de problemas físicos con problemas asociados a la falta de competencias. De ahí que sea importante tener en cuenta la calidad de vida del profesorado, así como la aparición de problemas como somatización, ansiedad, depresión... Por ejemplo, a pesar de que el trastorno de somatización es un problema médico, este está probablemente asociado con la regulación emocional y no con el área del cuerpo que incomoda al paciente (<http://www.vidaysalud.com/su-salud-de-a-a-z/trastorno-de-somatizacion/>).

En conclusión, la educación emocional es una forma de prevención de numerosas disfunciones como estrés, depresión, impulsividad, agresividad y otros. Rafael Bisquerra (2005) afirma que la educación emocional permite adquirir una serie de habilidades que posibilitan el desarrollo de competencias básicas para la vida de manera que se puedan maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Un estudio reciente (Pena y Extremera, 2012) ha constatado que una de las disfunciones más comunes entre el personal docente es el burnout, el cual guarda una estrecha relación con la competencia emocional. Los tres componentes de esta disfunción son la despersonalización, agotamiento y desrealización personal. En consecuencia, este estudio refleja que cuanto más competente emocionalmente es un docente menores son los niveles de despersonalización y agotamiento, y más altos los de realización personal. Se ha constatado que una inadecuada gestión emocional tiene graves repercusiones en la vida cotidiana así como problemas que abocan al malestar físico y psicológico. (Soriano & Osorio, 2008). Además, diversos autores indican que los déficits de habilidades personales y sociales guardan una significativa relación con las altas tasas de ansiedad, de burnout y de absentismo laboral (Latorre & Sáez, 2009).

El interés de este estudio por la educación emocional radica en el hecho de que un docente que es competente emocionalmente puede educar adecuadamente para hacer que los alumnos sean competentes para la vida pero también será capaz de desarrollar la personalidad resistente. (Moreno, Garrosa & González, 2000). Es decir, a lo largo del ejercicio de su trabajo como docente tendrá que hacer frente a problemas y deberá actuar con celeridad y contundencia. Problemas como el bullying pueden verse mejorados si los docentes saben cómo manejar el problema con los agresores, con las víctimas y con las familias.

Ante la escasez de estudios centrados en estas teorías, el **objetivo** de este trabajo es analizar el nivel de competencia de los alumnos del grupo complementario de tercero de Magisterio con el fin de continuar en esta línea de investigación. Se trata de explorar el nivel de competencia emocional y personal que presentan y si lo han adquirido a lo largo de la carrera. La importancia de la educación emocional en la formación universitaria parece urgente no solo por el hecho de afectar directamente al bienestar futuro de los docentes, sino por otorgar la posibilidad de prevenir numerosos conflictos.

En consecuencia los objetivos de este trabajo son:

- Evaluar el nivel de competencia emocional social y personal de alumnos de tercer curso de magisterio.
- Analizar el nivel de salud general.
- Establecer posibles correlaciones entre la competencia emocional y el bienestar.
- Avalar los estudios que insisten en la importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado con el fin de prevenir la aparición de posibles disfunciones, así como de mejorar la competencia emocional de aquellos que se encargan de la educación integral actual.

La educación emocional es un proceso permanente y continuo, de ahí la necesidad de la formación a lo largo de la vida. Por ello, qué mejor que sentar las bases en la formación inicial, de manera que los recursos adquiridos en esta etapa sirvan de base para la formación permanente del profesorado (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackket, 2008). De hecho, ya se ha llevado a

cabo de manera explícita en algunas universidades. En la universidad Javeriana de Colombia se introdujeron en 2006 cursos en los que se trabajaban temas como la comunicación, tolerancia, pensamiento crítico, conocimiento de sí mismo... Así, se forman profesionales de una manera íntegra, para que desde la profesión que ocupen desarrollen su labor en unas condiciones favorables para la salud, el bienestar y la calidad de vida. (http://javeriana.edu.co/redcups/Habilidades_para_la%20Vida_Amanda_Bravo.pdf).

Finalmente, hay que señalar los cambios que se están produciendo en la sociedad actual y su repercusión sobre la realidad de las aulas. Es decir, la indisciplina del alumnado, el cambio de valores y relaciones sociales, la delegación de responsabilidades educativas propias de la familia al docente y la escasa valoración del profesorado están provocando la aparición de nuevas problemáticas que afectan a la labor docente. En consecuencia, son cada vez más los docentes que presentan problemas de tipo psicosocial desencadenando, en muchas ocasiones, en absentismo, intención de abandonar la profesión o jubilaciones anticipadas... (<http://www.educaweb.com/noticia/2007/01/15/estres-docente-grave-problema-ensenanza-2146/>).

Esta realidad preocupante avala la necesidad de incorporar la educación emocional en la formación inicial de los docentes, como se ha comentado a lo largo de este apartado. Los estudios realizados hasta la fecha avalan el importante papel de la competencia emocional en el desarrollo de la labor docente, pero ¿puede la educación emocional prevenir la aparición de los problemas psicosociales cada vez más comunes en el profesorado? Al parecer se ha constatado su repercusión positiva sobre la futura labor de los maestros, así como sobre su propia realización personal, la cual influye directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo trata de constatar el nivel de competencia emocional personal y social de los alumnos del grupo complementario de tercero de magisterio. ¿Son realmente competentes emocionalmente? ¿Están recibiendo la formación necesaria para ello? ¿Qué relación existe entre su nivel de

competencia emocional y el de calidad de vida? Estas y otras cuestiones serán tratadas en el presente trabajo.

2. MARCO TEÓRICO : FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES

2.1.Fundamentación

Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por la importancia que juegan las emociones en el desarrollo integral de la persona. Un ejemplo de ello, es que la Organización Mundial de la Salud (OMS) promueve su iniciativa internacional de Habilidades para la Vida a partir de 1993. Su objetivo inicial es fomentar la salud mental en un sentido integral, y la adopción de estilos de vida saludables. Para ello fomenta el desarrollo de competencias psicosociales básicas, mediante aptitudes y destrezas, a través de la educación formal escolar. ([http://javeriana.edu.co/redcups/Habilidades para la%20Vida Amanda Bravo.pdf](http://javeriana.edu.co/redcups/Habilidades_para_la%20Vida_Amanda_Bravo.pdf)).

El interés por la preparación en competencias emocionales del profesorado deriva de las nuevas concepciones filosóficas que critican el énfasis excesivo que se ha hecho en la razón instrumental a la hora de comprender la realidad. Otra razón puede ser la visión que contempla al docente como un profesional que debe ser capaz de solucionar las diversas situaciones a las que tendrá que hacer frente (López- Goñi & Goñi, 2010). En la manera de actuar de los docentes influye su personalidad, y por ello conviene atender a todas esas facetas de manera que entendamos cómo y por qué actúan y evitar, también, la falta de profesionalidad.

Una de las consecuencias del interés surgido a finales del siglo XX puede ser la aparición del término Inteligencia Emocional (IE) acuñado por los psicólogos norteamericanos Salovey y Mayer en 1990. Desde este momento son numerosas las investigaciones llevadas a cabo para constatar la importancia de la afectividad y las emociones en la educación. Se han establecidos vínculos, no solo entre el desarrollo emocional y la formación integral, sino también entre la educación emocional y el nivel académico.

Es cierto que estos vínculos no están bien consolidados pero un reciente estudio de meta-análisis de cerca de 300 investigaciones ha mostrado que la

educación emocional repercute de manera positiva en el desarrollo emocional personal y social de la persona, pero también contribuye a favorecer el desarrollo intelectual. (Durlak y Weissberg, 2005).

Diversos estudios han explicado que las emociones afectan a nuestro pensamiento, pero también a los propios procesos llevados a cabo en él y en las interacciones sociales. (Dirkx, 2001). De ahí, la importancia de estudiar las competencias emocionales y la adaptación psicosocial del alumnado de magisterio.

Como se ha comentado con anterioridad la preocupación por el estudio de la competencia emocional es reciente. Por ello, y a pesar de que cada vez son más los estudios que se centran en este aspecto, en la realidad no son muy numerosos. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es contribuir a la tarea de investigación tomando como muestra un aula de la Universidad Pública de Navarra.

La importancia de esta investigación como Trabajo de fin de Grado en la Titulación de Magisterio tiene su origen en la naturaleza social de esta carrera. Es decir una buena competencia emocional es importante para el desempeño de cualquier profesión. Sin embargo, es cierto que su importancia es mayor en aquellas relacionadas con las ciencias sociales, aquellas en las que la interacción humana cobra un papel protagonista. Así pues, una de las profesiones en las que la competencia emocional tiene un desempeño vital es la docencia. No solo por el hecho de ser el escenario en el que se debe educar a los futuros ciudadanos adultos de una manera intelectual y afectiva, sino también porque la calidad de las relaciones humanas, y por tanto, el bienestar del docente, tiene repercusiones directas sobre formación. El objetivo es la educación por competencias con el fin de que formen alumnos preparados para ser hábiles tanto personal como socialmente. (Castejón, Cantero & Pérez, 2008).

Por otro lado, este trabajo trata de evaluar la formación recibida de acuerdo a los resultados obtenidos para proponer posibles mejoras o líneas a seguir. Parece necesaria la introducción de métodos y estrategias en la formación

universitaria de manera que los alumnos desarrollen tanto la inteligencia interpersonal como el trabajo cooperativo, dinámicas de grupos y otros asociados a problemas inadaptables que pueden surgir en los docentes, como estrés o ansiedad.

La incorporación de nuevas metodologías en la formación universitaria favorece no sólo los objetivos educativos sino también los sociales, algo que no se podría conseguir de otra manera. Con el trabajo cooperativo se obtienen beneficios buscados y compartidos entre todos, se ha demostrado la superioridad del aprendizaje cooperativo frente al competitivo e individual. Diversos autores como Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson y Skon (1981) proponen este aprendizaje cooperativo como un principio básico para lograr un aprendizaje óptimo. Una razón más para apostar por los cambios metodológicos que ya se han llevado a la práctica con la incorporación de los nuevos planes de estudios del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Muchas de estas medidas forman parte de la formación universitaria actual de los alumnos del plan Bolonia de la titulación de Magisterio de ahí la importancia de este estudio.

Como se ha apuntado, educar la inteligencia emocional en los estudios universitarios es necesario. De hecho los docentes consideran primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo emocional de tipo social y personal del alumnado. Sin embargo, a pesar de que los profesores valoran su importancia en la formación, lo hacen de manera genérica y algunos de ellos presentan ciertas reticencias a la hora de incorporarlas al propio curriculum académico. Posiblemente, la razón sea que existan carencias en su formación que le hagan sentirse cómodo a la educar de acuerdo a la competencia emocional. En definitiva, una cadena de falta de formación que es comprensible desde el punto de que se habla de principios y enfoques educativos surgidos a finales del siglo XX (Fernández, 2008).

Los objetivos de este estudio son analizar las competencias emocionales personales y sociales de los alumnos de tercero de magisterio de Educación Primaria. Asimismo, se trata de conocer el nivel de bienestar del alumnado, para en tercer lugar establecer posibles correlaciones entre el nivel de

competencia emocional y la calidad de vida. Todo ello orientado a la consecución de un objetivo mayor. En última instancia, este trabajo trata de insistir en la necesidad de formación en competencias emocionales conociendo el punto de partida. Es decir, no con fines destructivos, sino buscando conocer la realidad actual y de ahí plantear soluciones para mejorar la formación en competencias emocionales de los futuros maestros.

Como se ha apuntado, una buena competencia emocional en los docentes repercute sobre el aula y por tanto sobre la convivencia escolar. Otro hecho que pone de manifiesto la necesidad de modificar la formación universitaria con el fin de favorecer la competencia emocional es la actual situación de los centros educativos. Se ha de apuntar que los problemas de convivencia escolar no alcanzan niveles alarmantes en España. Sin embargo, la situación es preocupante ya que los conflictos van aumentando por lo que demanda la intervención de las administraciones en general y educativas en particular, así como de la comunidad educativa. Esta situación refleja la urgente necesidad de la adopción de medidas que mejoren la convivencia escolar tanto desde un punto de vista paliativo como preventivo (Esperanza, 2001).

Esta idea se corresponde con uno de los objetivos de este estudio: la inserción de programas que favorezcan a largo plazo y de manera indirecta la convivencia y realidad de la escuela actual. En este sentido, la toma de medidas que influyan en la convivencia escolar debe llevarse a cabo desde todos los ámbitos educativos, por ello la formación universitaria debe adaptarse a esa tarea preventiva. Además la idea de prevención ya ha aparecido con anterioridad, en cuanto que la educación emocional puede prevenir la futura existencia de problemas disfuncionales en los docentes lo que es una de las consecuencias más comunes de una mala convivencia escolar. O visto desde el punto de vista opuesto, los problemas funcionales de los docentes pueden favorecer una mala convivencia.

2.2. Implicaciones docentes

Desde el primer curso del Grado de Maestro se deja clara la evidente necesidad de adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual. Por

ello, la educación en valores y por competencias es uno de los aspectos más trabajados. De la misma manera se trabaja el conocimiento del funcionamiento de un centro, así como los documentos más importantes que favorecen la coordinación y óptima convivencia en el centro educativo. Son numerosos los órganos que rigen la organización del centro de Educación Primaria. Entre los documentos del centro cabe destacar el Proyecto Educativo del Centro) y el Proyecto Curricular de Etapa). Este último es un instrumento de vital importancia para la conexión y coherente coordinación entre el profesorado. En relación con las competencias emocionales sociales, este documento cobra importancia desde el momento en que trata de favorecer la cohesión y por tanto la óptima convivencia en el centro escolar. En este sentido docentes que presenten falta de habilidades sociales en aspectos como resolución de conflictos, importancia de sus opiniones dentro de un grupo, capacidad de liderazgo y organización del trabajo, entre otros, no se verán en una buena predisposición para trabajar de manera cooperativa. En consecuencia, la convivencia en el centro se verá perjudicada al haber una falta de cohesión y comunicación dentro del claustro escolar, lo que se convierte, al final, en un déficit de calidad en la educación.

Asimismo, es importante relacionar la importancia de conocer los perfiles de futuros docentes que nos podemos encontrar, es decir, entender que como es lógico existen personas más o menos sociables o preparadas para liderar un grupo. Sin embargo, una buena convivencia escolar se ve favorecida por un buen nivel de competencia emocional de los docentes de ahí la importancia de hacer que los alumnos y futuros profesores adquieran esa competencia durante su formación. Todo ello justifica la realización de este estudio, con el fin de analizar, como se ha comentado, la situación actual en cuanto a competencias emocionales de los alumnos de magisterio.

El marco teórico consultado para la realización de este estudio, la interpretación de datos y la toma de conclusiones representan una forma de comprender la importancia de las competencias emocionales. La importancia de modificar las metodologías, objetivos y contenidos de la práctica docente se justifica en la consecución de alumnos que sean competentes emocionalmente,

al mismo tiempo que este estudio permite entender que existen estrategias preventivas para evitar la futura aparición de problemas mentales.

Tras haber recibido una formación universitaria basada en los principios de Bolonia y orientada a la educación integral, el estudio de la importancia de la educación emocional otorga un mayor sentido a esa orientación educativa recibida. Es decir, a lo largo de la carrera se ha trabajado de manera grupal y cooperativa, realizando presentaciones orales, debates, prácticas activas dentro del aula, etc, que fomentan las habilidades sociales y personales del alumnado. Sin embargo, algunas de ellas no son todo lo habituales u óptimas que deberían, algo justificable, en parte, porque la formación de los actuales docentes universitarios no ha estado basada en los principios de la Inteligencia Emocional, y lo que es más significativo, probablemente estuvieron centrados en la primacía de la razón y la práctica magistral.

En consecuencia, algunos docentes universitarios presentan cierta reticencia a incorporar las competencias emocionales en sus programas formativos. La razón no suele ser que no la consideren importante sino que algunos de ellos presentan carencias en su preparación, algo lógico considerando que la importancia de la competencia emocional ha cobrado fuerza y protagonismo en los últimos años. Sin embargo, el interés por fomentar el papel de la educación emocional en todos los niveles educativos es cada vez mayor, de ahí que algunos autores hayan centrado su investigación en la necesidad de modificar también la formación de los profesores universitarios. Podría decirse que se trata de cambiar la realidad de los centros educativos y para ello debe cambiar también la formación de los futuros maestros y en última instancia la preparación de los profesores universitarios encargados de esa formación. (Bisquerra y Pérez, 2007). A continuación se presentan una serie de recomendaciones para modificar la preparación de los profesores universitarios y la formación de los futuros docentes.

Un ejemplo del interés por implementar y mejorar la preparación del profesorado es el trabajo realizado por el doctor Carlos Hué García de la Universidad de Zaragoza. Este presenta la experiencia llevada a cabo en un curso para profesores universitarios con el objetivo de desarrollar la

competencia emocional de manera que se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario. Estos son algunos de los objetivos del curso señalado:

- Conocer el modelo de inteligencia emocional y su aplicación a la tarea docente universitaria.
- Apreciar la importancia de las emociones y sentimientos en la tarea docente.
- Elaborar estrategias para desarrollar la inteligencia emocional tanto en profesores como en los alumnos de la Universidad en relación con la mejora de la atención, la motivación, el aprendizaje, la comunicación, las relaciones sociales y el tratamiento de conflictos personales y de aula.

Este curso se basa en el modelo de Inteligencia Emocional descrito por Goleman, el cual busca desarrollar la capacidad de conocer, valorar, controlar y mejorar las emociones y sentimientos tanto personales como con los demás.

A pesar de que muchas de las habilidades relacionadas con la competencia emocional son adquiridas por los profesores de una manera personal, autodidacta y a través de la experiencia, este autor plantea la idea de llevar a cabo una formación explícita a través del curso señalado. Teniendo en cuenta el trabajo de García, (2007), se presentan, a continuación, algunas líneas a seguir para mejorar la formación de los futuros docentes a través de la preparación de los profesores universitarios. Este estudio señalado representa una herramienta muy útil para posibles líneas de trabajo en otras universidades.

Algunas de las medidas a tomar para cambiar la realidad de las aulas universitarias y que deben formar parte de la preparación de los docentes universitarios son: el desarrollo del contacto con los estudiantes, el fomento de la cooperación entre ellos, la enseñanza a la hora de gestionar su tiempo, respeto por su ritmo y forma de trabajo y la aportación de feedback sobre sus aprendizajes (Cook, M. 2003). Asimismo, el docente debe transmitir interés y crear retos (Zabalza, 2003: 197). Por último, un profesor competente tiene que

enseñar a los alumnos a aprender, a pensar, a cooperar, a comunicar, a empatizar, a ser crítico y a automotivarse (Monereo y de Pozo, 2003).

En definitiva como señala en uno de sus libros Bain (2006), quien ha investigado durante años con profesores en universidades de Estados Unidos, los mejores profesores son los que además de conocer a fondo su materia se preocupan por atraer y desafiar a los estudiantes para provocar en ellos respuestas apasionadas. Según este autor los buenos profesores ayudan a los estudiantes a pensar metacognitivamente, lo que guarda relación con la competencia de aprender a aprender. Además, propician un entorno para el aprendizaje crítico, tienen confianza en los estudiantes y no los juzgan según normas arbitrarias.

Por otro lado, existen estudios centrados en los cambios necesarios a nivel metodológico en la formación de los maestros. El apartado anterior hacía referencia a la preparación del profesorado universitario. El objetivo de esa preparación es la mejora en la enseñanza y para ello se proponen algunos cambios metodológicos. Como se ha apuntado anteriormente, el nuevo plan de estudios de Bolonia trata de favorecer la formación integral de los alumnos, por lo que este plan hace referencia a la necesidad de modificar la práctica educativa (Bolívar, 2008). La primera concepción a la hora de cambiar la metodología está relacionada con el alejamiento de las prácticas tradicionales basadas en la clase magistral. Es decir, no impartir las clases solo con discursos, sino introducir enseñanzas activas, que impliquen un mayor protagonismo del alumnado. Por ejemplo, con el trabajo y dinámicas cooperativas, con fomento de la participación, con una buena relación y comunicación profesor-alumno y con la evaluación formativa.

Stella Betancourt Guevara, de la universidad del País Vasco (2009), presenta una propuesta de mejora para la formación en competencia emocional de los futuros maestros. Esta presenta unas medidas muy útiles y que sirven de apoyo y ampliación para algunas modificaciones metodológicas que favorecen la competencia emocional y que a continuación se señalan.

- Objetivos específicos para el desarrollo de competencias emocionales:

- Configurar espacios virtuales y presenciales para la discusión de aspectos teóricos y metodológicos
 - Implementar actividades de aprendizaje activo (el juego de roles, la dramatización, la tutoría, la estrategia en pequeños grupos...).
 - Fomentar las visitas, los seminarios y las prácticas de laboratorio (informáticas, aulas especializadas...).
 - Integrar la aplicación de estrategias de aprendizaje que fomenten las competencias intrapersonales así como el manejo de conflictos, reconocimiento de las diferencias y convivencia.
 - Fomentar competencias intrapersonales como el control emocional, la asertividad y la tolerancia a la frustración.
- Contenidos:
 - Funcionamiento del cerebro
 - Clasificación de las emociones
 - Autoconocimiento y empatía
 - Autocontrol emocional
 - Habilidades comunicativas
 - Estrés y relajación
 - Resolución de conflictos y toma de decisiones
 - Estrategias de la afectividad
 - La mediación docente
 - Instrumentos de diagnóstico emocional
 - Formación para la ciudadanía y la solidaridad

Estos objetivos y contenidos sirven para introducir las competencias emocionales de una manera específica en los programas de formación universitaria algo que apuntaban otros autores como Weare y Grey (2003). Estos señalan la necesidad de desarrollar explícitamente las competencias emocionales tanto personales como sociales no sólo en la escuela sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado, ya que no se puede enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado.

La información del curso arriba señalado y la propuesta de mejora se han incluido en este trabajo con el fin de orientar las líneas a seguir en la formación inicial de los docentes, tanto de manera directa con nuevas metodologías para trabajar con los futuros docentes como indirecta en cuanto a la preparación del profesorado universitario.

El último aspecto a comentar en relación a las recomendaciones hace referencia a la calidad de vida. Como se ha apuntado con anterioridad, la competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal, para poder llevar a cabo una labor efectiva y para el desarrollo personal y social de los alumnos (Sutton y Whealtley, 2003). En cuanto a su bienestar personal, se ha constatado que la falta de control sobre las propias emociones se asocia con problemas de salud y comportamiento que pueden acarrear disfuncionales de tipo físico y psicológico (Soriano y Osorio, 2008).

Los trastornos mentales más comunes que aparecen en el ámbito de la enseñanza son el estrés, la ansiedad y la depresión, tres problemas que caracterizan el mundo laboral. Lo preocupante es que la incidencia de las bajas laborales por motivos psicológicos afecta especialmente a los profesionales de la docencia. De hecho, según denuncia el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, este tipo de episodios provoca el 11% de las bajas que afectan a los profesores, cuando entre otros profesionales sólo genera el 5%.

Estas cifras son avaladas por otro estudio sobre 'Bajas laborales y riesgos psico-sociales en la enseñanza', elaborado por Manuel García Calleja, que refleja que quienes más bajas solicitan son los profesores. Además, destaca que el porcentaje de mujeres que pide la baja por cuestiones psicológicas es el 75% y que los educadores de entre 30 y 39 años, y los de entre 50 y 59, son los más proclives a caer enfermos a causa del estrés alcanzando el 64% de los casos (<http://www.muface.es/revista/v179/educ.htm>).

En este contexto parecen necesarias estrategias o medidas que permitan prevenir estas problemáticas. Por ello, las estrategias de desarrollo de las competencias emocionales señaladas hasta el momento son una herramienta de prevención frente a estos problemas. La importancia de la prevención es

muy significativa, de hecho el experto José Manuel Esteve Zaragoza, catedrático de la Universidad de Málaga, ha insistido en la necesidad de establecer fuertes medidas para atajar el problema. El mismo ha llevado a cabo un programa de inoculación de estrés, con el que trata de preparar a los futuros docentes para los conflictos a los que tendrá que hacer frente a lo largo de su práctica educativa y que pueden potenciar la aparición de problemas mentales. Asimismo, a continuación se citan algunas medidas explícitas a tratar con algunos de los problemas psíquicos más comunes en docentes como son el burnout, el estrés o la ansiedad.

- Favorecer que los profesores puedan hablar libremente sobre sus preocupaciones ofreciendo apoyo emocional.
- Promover estrategias de liderazgo tanto respecto a los alumnos como respecto a sus compañeros.
- Enseñar técnicas de comunicación para que los profesores colaboren activamente con los padres y los alumnos.
- Vencer el propio desánimo y desesperanza.
- Controlar y conocer las emociones y los sentimientos propios, así como desarrollar una actitud de preocupación despegada (dedicación sin absorción total).

Finalmente, hay que señalar que este tipo de medidas no suelen resultar efectivas a medio plazo ya que suponen un cambio de mentalidad para los docentes más veteranos que llevan muchos años con unos esquemas totalmente diferentes y muy arraigados. De ahí que se entienda el burnout como un fenómeno asociado a problemas de falta de comunicación o de malas estrategias de afrontamiento, es decir, déficit de competencia emocional tanto social como personal, más que a problemas estructurales de la personalidad. (Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005; Pyhältö et ál., 2011). En definitiva, se trata de centrar la atención en las consecuencias positivas de este tipo de medidas, a pesar de que su implantación requiera del esfuerzo y dedicación de los componentes de las diversas instituciones educativas.

Antes de dar por finalizado este apartado, se puede señalar una de las propuestas más apoyadas para implantar en el currículo de Educación

Primaria, en lo que a mejora en la educación emocional se refiere. Esto es, la introducción de una novena competencia llamada por supuesto “Competencia Emocional”, de la misma manera que algunos autores defienden la incorporación de un nuevo área común encargado de trabajar de manera explícita las competencias personales y sociales (Bisquerra, 2005).

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. Muestra

Todos los alumnos de asignaturas de formación complementaria del Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil de tercer curso fueron invitados a participar. La muestra final se compuso de 27 alumnos que habían cursado anteriormente estudios de bachiller o de formación profesional. La edad media de los participantes fue de 22,96 años (desviación típica = 5,295). El 81,5% (n = 22) eran mujeres y el 18,5% (n = 5) eran hombres. Ningún alumno de los asistentes a clase rechazó participar y todas las encuestas fueron válidas. No se ofreció ningún tipo de contraprestación para la participación en el estudio.

3.2. Instrumentos

Se utilizaron dos escalas tipo Likert. La primera es la de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008) y la segunda es la versión española del General Health Questionnaire (GHQ), Cuestionario de Salud General de Goldberg (1972).

La escala Likert empleada es un instrumento de medición o recolección de datos que se lleva a cabo en la investigación social. Concretamente, la primera de ellas, es utilizada para medir las competencias emocionales de tipo personal y social, entre las que se recogen las competencias consideradas adecuadas para la formación emocional de los ciudadanos. Este cuestionario consiste en un conjunto de 24 ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios que buscan provocar una reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) en los encuestados. Así, las actitudes y conductas se plantean en unos ítems en sentido positivo y en otros en sentido negativo, de manera que las respuestas se escogen según se esté de acuerdo o no. Las respuestas alternativas son 3: nunca/casi nunca, a veces y casi siempre/siempre.

Las competencias emocionales de esta escala se dividen en personales y sociales. Las competencias emocionales de tipo personal se subdividen en tres subescalas:

- Factor 1, que está compuesto por 4 ítems: (1) la tendencia al aislamiento cuando se está triste; (2) el miedo a hablar en público; (3) la inestabilidad emocional y (4) la tendencia a hacer daño cuando se está muy enfadado.
- Factor 2, que consta de 4 tendencias: (1) el rechazo a salir con desconocidos; (2) la incomodidad de estar con gente que no se conoce; (3) la preferencia por estar sólo con gente conocida y (4) el grado de control sobre el propio nerviosismo.
- Factor 3, que incluye 3 ítems: (1) la infravaloración de las propias aportaciones cuando se trabaja en grupo; (2) el desánimo ante las dificultades y (3) el sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas.

Las competencias emocionales sociales se subdividen en dos escalas:

- Factor 4, compuesta por 5 ítems: (1) ponerse en lugar del otro para entender cómo se siente; (2) facilidad para captar los sentimientos de los demás; (3) saber detectar cuando un amigo tiene un problema; (4) tratar de entender el punto de vista de los demás y (5) valorar como positiva la presencia de personas de otros países.
- Factor 5, con 8 ítems: (1) considerarse una persona capaz de trabajar en equipo; (2) decir claramente cuando algo molesta; (3) implicarse en la organización de fiestas; (4) repasar las propias ideas e intentar hacer cambiar de opinión; (5) buscar el motivo de los problemas encontrados y plantear soluciones; (6) tratar de dominar porque se está seguro de tener razón; (7) marcar ritmos de trabajo en grupo o (8) ser capaz de dirigir un grupo. Como se puede apreciar estos tres últimos ítems están directamente relacionados con el liderazgo grupal.

La fiabilidad o consistencia de la escala total es excelente (coeficiente alfa de Cronbach = 0,8316) y bueno para cada una de las competencias emocionales con todos los valores del coeficiente alfa por encima de 0,7 (Soriano & Osorio, 2008).

El cuestionario de Salud General (GHQ) desarrollado por David Goldberg en 1972, se concibe como un método de identificación de pacientes con trastornos psíquicos en el ámbito clínico de los no especialistas en psiquiatría. En este caso se seleccionó la versión de 28 ítems (Goldberg & Hillier, 1979; Goldberg & Williams, 1996), agrupados en cuatro subescala: (1) síntomas somáticos, (2) ansiedad e insomnio, (3) disfunción social y depresión grave en la actividad diaria.

Este instrumento explora dos tipos de fenómenos: la incapacidad para funcionar, desde el punto de vista psíquico, en un nivel funcional y la aparición de nuevos fenómenos de malestar psíquico.

La persona debe responder limitandose a su situación en las últimas semanas no en el pasado, ya que el objetivo de este instrumento es detectar cambios en la función normal de la persona, no en determinar rasgos que lo acompañan a lo largo de la vida.

La versión del GHQ empleada en este estudio está validada y adaptada para la población española (Lobo, Pérez-Echeverría, & Artal, 1986; Lobo, Pérez-Echeverría, Jiménez-Aznarez, & Sancho, 1988).

En esta prueba se dan cuatro alternativas de respuestas a cada pregunta (a, b, c, d). Para determinar la puntuación del GHQ se pueden utilizar tres métodos alternativos; puntuación Likert, puntuación GHQ y puntuación CGHQ.

En este caso se han empleado las dos últimas.

- Puntuación GHQ: su objetivo consiste en determinar el número de síntomas presentes y asigna la puntuación “0” a las respuestas “a” y “b”, y “1” a las respuestas “c” y “d”.
- Puntuación CGHQ: asociado a la cronicidad en la sintomatología y asigna la puntuación “0” a la respuesta “a” y “1” a las respuestas “b”, “c” y “d”.

Un uso ideal del GHQ implica un ajuste de los puntos de corte dependiendo de las características de la muestra. (Duch, Ruiz de Porras, & Gimeno, 1999). En el caso del GHQ se estableció el punto de corte en no caso/ caso en 7/8, mientras que en el del CGHQ se tomó el punto de corte 12/13 (no caso/caso).

Los estudios internacionales de validación del GHQ-28 son numerosos y están hechos sobre diferentes grupos de pacientes. En conjunto, los datos

disponibles han mostrado una elevada fiabilidad test-retest del GHQ-28 ($r = 0,90$). En los múltiples trabajos llevados a cabo en diferentes lugares del planeta la sensibilidad del conjunto oscila entre el 44% y el 100%, y la Especificidad entre el 74% y el 93%. En este estudio los valores son: sensibilidad = 72% y especificidad = 86%.

3.3. Procedimiento

Para la realización de la presente investigación se solicitó a los alumnos que asistieron a clase la cumplimentación de las dos escalas. En todo momento se aseguró el carácter confidencial de la respuesta, así como la naturaleza voluntaria de la participación en el estudio. Una vez recogidos los cuestionarios, estos se procesaron en una hoja de cálculo de excell, en la que se obtuvieron los distintos índices de las dos escalas de tipo Likert empleadas. Posteriormente, con el paquete estadístico "Statistical Product and Service Solutions", SPSS vs. 15.0 se calcularon los diferentes estadísticos.

3.4. Análisis de datos

En primer lugar se obtuvieron las "n" y los tantos por ciento de los diferentes ítems de los dos cuestionarios empleados. Posteriormente, se calcularon las medias, desviación típica y los valores máximos y mínimos. Finalmente, se calcularon las correlaciones entre los diferentes factores.

Para ver las posibles relaciones existentes entre las competencias emocionales y el estado de salud general se exploraron las correlaciones entre ellas. Empleando tanto el GHQ como el CGHQ se obtuvieron correlaciones entre las diversas subescalas de las competencias emocionales y del Cuestionario General de Salud. A la hora de evaluar estos resultados se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros (Glass & Stanley, 1987) :

- Positiva: de "0,5" a "0,7" se considera correlación alta, de "0,3" a "0,5" correlación moderada y de "0" a "0,3" correlación baja.
- Negativa: las correlaciones son las mismas pero a la inversa.

4. RESULTADOS

Resultados descriptivos de las competencias emocionales de tipo personal

En la tabla I se muestra la distribución de las respuestas dadas por los participantes en las competencias emocionales de tipo personal.

TABLA I: Resultados en las competencias emocionales de tipo personal. Subescalas: factor 1, factor 2, factor 3.

| | Global (N = 27) | | | | | |
|--|----------------------|---------|---------|---------|--------------------------|---------|
| | Nunca/ casi nunca | | A veces | | Siempre/ casi siempre | |
| | n | (%) | n | (%) | n | (%) |
| Factor 1 | | | | | | |
| Cuando está enfadado/a con alguien, ¿Pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño? | 0 | -- | 22 | (81,5%) | 5 | (18,5%) |
| ¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón,...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza? | 5 | (18,5%) | 13 | (48,1%) | 9 | (33,3%) |
| Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as? | 9 | (33,3%) | 12 | (44,4%) | 6 | (22,2%) |
| ¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)? | 13 | (48,1%) | 7 | (25,9%) | 7 | (25,9%) |
| Factor 2 | | | | | | |
| ¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente? | 8 | (29,6%) | 15 | (55,6%) | 4 | (14,8%) |
| ¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces? | 12 | (44,4%) | 11 | (40,7%) | 4 | (14,8%) |
| Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida? | 8 | (29,6%) | 12 | (44,4%) | 7 | (25,9%) |
| Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as? | 20 | (74,1%) | 6 | (22,2%) | 1 | (3,7%) |

| | | | | | | |
|---|----|---------|----|---------|---|---------|
| Factor 3 | | | | | | |
| Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio? | 9 | (33,3%) | 14 | (51,9%) | 4 | (14,8%) |
| ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | 8 | (29,6%) | 15 | (55,6%) | 4 | (14,8%) |
| Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello? | 15 | (55,6%) | 10 | (37,0%) | 2 | (7,4%) |

En el sentido funcional, cabe destacar que un 74,1% (n = 20) no rechaza salir con personas que no conoce y un 44,4% (n = 12) no se siente incómodo en este tipo de situaciones. Asimismo, más de la mitad de los alumnos, un 55,6% (n = 15) nunca se desanima ante un cambio y cree que no será capaz de superar los obstáculos y un porcentaje menor pero significativo, un 14,8% (n = 4) puede evitar totalmente ponerse nervioso ante la realización de exámenes. En lo que a déficits de habilidades se refiere, destaca que ninguno de los encuestados considera que tenga un buen manejo del enfado. Del mismo modo resulta destacable que solo un 18,5 % (n = 5) se siente seguro cuando habla en público y que los nervios se apoderan siempre o casi siempre de un 33,3% (n = 9) al hablar en público. Por último, destaca que más de la mitad de los alumnos presentan inestabilidad emocional, un 51,8% (n = 14) si se suman las respuestas de nunca/casi nunca y a veces y más significativo es el hecho de que la mitad de estos, un 25,9% (n = 7) considere que se lo dicen siempre o casi siempre.

Resultados descriptivos de las competencias emocionales de tipo social

En la tabla II se muestra las respuestas dadas por los participantes en las competencias emocionales de tipo social.

TABLA II. Resultados en las competencias emocionales de tipo social. Subescalas factor 4 y factor 5.

| | GLOBAL (N = 27) | | | | | |
|---|----------------------|---------|---------|---------|--------------------------|---------|
| | Nunca/ casi nunca | | A veces | | Siempre/ casi siempre | |
| | n | (%) | n | (%) | n | (%) |
| Factor 4 | | | | | | |
| Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema persona, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | 0 | -- | 2 | (7,4%) | 25 | (92,6%) |
| ¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en las personas que te rodean? | 0 | -- | 4 | (14,8%) | 23 | (85,2%) |
| ¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema? | 0 | -- | 9 | (33,3%) | 18 | (66,7%) |
| Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas? | 1 | (3,7%) | 7 | (25,9%) | 19 | (70,4%) |
| ¿Consideras positivo tener compañeros/as de países distintos al tuyo? | 1 | (3,7%) | 5 | (18,5%) | 21 | (77,8%) |
| Factor 5 | | | | | | |
| Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los /as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la fiesta? | 5 | (18,5%) | 13 | (48,1%) | 9 | (33,3%) |
| ¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo? | 1 | (3,7%) | 12 | (44,4%) | 14 | (51,9%) |
| Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerle cambiar de opinión? | 2 | (7,4%) | 15 | (55,6%) | 10 | (37,0) |
| Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo a los miembros del grupo? | 12 | (44,0%) | 11 | (40,7%) | 4 | (14,8%) |
| ¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo? | 2 | (7,4%) | 10 | (37,0%) | 15 | (55,6%) |
| Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | 3 | (11,1%) | 12 | (44,4%) | 12 | (44,4%) |

| | | | | | | |
|--|---|---------|----|---------|----|---------|
| Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar porque estás seguro/a de tener razón? | 8 | (29,6%) | 14 | (51,9%) | 5 | (18,5%) |
| Cuando te surge un problema, ¿Buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones? | 1 | (3,7%) | 11 | (40,7%) | 15 | (55,6%) |

En cuanto a las competencias emocionales de tipo social (tabla II) destaca que un 92,6% (n = 25) se considera capaz de ponerse en el lugar de sus amigos, así como captar los sentimientos de las personas que les rodean, un 85,2% (n = 23). En lo que al trabajo en equipo se refiere, más de la mitad de los encuestados, un 51,9% (n = 14) creen que tienen una gran capacidad para trabajar en grupo. En cuanto a déficits de liderazgo, cabe destacar que más de cuatro de cada cinco alumnos, un 84,7% (n = 23), no suele tratar de marcar el ritmo de trabajo dentro de un grupo y un 44,7% (n = 12) tiende a no considerarse capaz de liderarlos. Así, un 44,4%(n = 12) de los participantes no tiende a buscar el desencadenante de los problemas y buscar soluciones. Por último, el porcentaje de alumnos que se considera carente de empatía es muy bajo, tan solo un 3,7% (n = 1) en dos de sus componentes, mientras que en lo que a habilidades sociales se refiere los niveles de déficit son considerablemente superiores.

Resultados descriptivos del Cuestionario General de Salud. (GHQ-28).

Las tablas muestran los resultados totales para establecer los posibles casos disfuncionales según el Cuestionario General de Salud. En primer lugar, se muestran las tablas con resultados totales y los estadísticos descriptivos referentes al método GHQ (tablas III y IV). A continuación, aparecen las referentes al método CGHQ (tabla V y VI) y finalmente los descriptivos del Cuestionario General de Salud (tabla VII)

TABLA III: Resultados totales GHQ

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| 0 | 3 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| 1 | 2 | 7,4 | 7,4 | 18,5 |
| 3 | 2 | 7,4 | 7,4 | 25,9 |
| 5 | 1 | 3,7 | 3,7 | 29,6 |
| 9 | 1 | 3,7 | 3,7 | 33,3 |
| 10 | 4 | 14,8 | 14,8 | 48,1 |
| 11 | 1 | 3,7 | 3,7 | 51,9 |
| 12 | 1 | 3,7 | 3,7 | 55,6 |
| 14 | 3 | 11,1 | 11,1 | 66,7 |
| 15 | 1 | 3,7 | 3,7 | 70,4 |
| 17 | 2 | 7,4 | 7,4 | 77,8 |
| 18 | 1 | 3,7 | 3,7 | 81,5 |
| 20 | 2 | 7,4 | 7,4 | 88,9 |
| 22 | 2 | 7,4 | 7,4 | 96,3 |
| 25 | 1 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

La tabla III muestra los resultados totales obtenidos según el CHQ. El punto de corte se ha establecido en 7/8, entendiendo siete como caso y ocho como no caso. En consecuencia, y tal como separa la línea discontinua, el 29,6% (n = 8) son no caso, mientras que el 70,4% (n = 19) son caso.

TABLA IV: Estadísticos descriptivos GHQ

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--------------------------------------|----|--------|--------|-------|------------|
| GHQ - Somatización | 27 | 0 | 7 | 3,15 | 2,537 |
| GHQ - Ansiedad / Insomnio | 27 | 0 | 7 | 3,74 | 2,566 |
| GHQ - Disfunción Social | 27 | 0 | 7 | 2,96 | 2,278 |
| GHQ - Depresión | 27 | 0 | 6 | 1,37 | 1,822 |
| GHQ - Total | 27 | 0 | 25 | 11,22 | 7,592 |

El punto de corte establecido para determinar los posibles casos positivos se ha establecido en 3. Por ello, destaca el valor obtenido en la subescala de Ansiedad/Insomnio, con un 3,74% y el de depresión con un 1,37%, siendo éste el más bajo de los resultados obtenidos.

TABLA V: Resultados totales CGHQ

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|-------------------------|
| 8 | 1 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| 10 | 1 | 3,7 | 3,7 | 7,4 |
| 11 | 1 | 3,7 | 3,7 | 11,1 |
| 12 | 2 | 7,4 | 7,4 | 18,5 |
| 13 | 1 | 3,7 | 3,7 | 22,2 |
| 14 | 1 | 3,7 | 3,7 | 25,9 |
| 15 | 1 | 3,7 | 3,7 | 29,6 |
| 18 | 2 | 7,4 | 7,4 | 37,0 |
| 19 | 2 | 7,4 | 7,4 | 44,4 |
| 20 | 2 | 7,4 | 7,4 | 51,9 |
| 21 | 3 | 11,1 | 11,1 | 63,0 |
| 22 | 1 | 3,7 | 3,7 | 66,7 |
| 23 | 2 | 7,4 | 7,4 | 74,1 |
| 24 | 1 | 3,7 | 3,7 | 77,8 |
| 25 | 2 | 7,4 | 7,4 | 85,2 |
| 26 | 2 | 7,4 | 7,4 | 92,6 |
| 27 | 1 | 3,7 | 3,7 | 96,3 |
| 28 | 1 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

La tabla V muestra los resultados totales según el método CGHQ. El punto de corte se ha establecido en 12/13 (no caso / caso) como muestra la línea discontinua, por lo que el 18,5 % (n = 5) son no casos, y el 81,5% (n = 22) son posibles casos desadaptativos.

TABLA VI: Estadísticos descriptivos CGHQ

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---------------------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|-------------------|
| CGHQ - Somatización | 27 | 1 | 7 | 5,37 | 1,735 |
| CGHQ - Ansiedad / Insomnio | 27 | 1 | 7 | 5,33 | 2,075 |
| CGHQ - Disfunción Social | 27 | 2 | 7 | 6,15 | 1,167 |
| CGHQ - Depresión | 27 | 0 | 7 | 2,44 | 2,375 |
| CGHQ - Total | 27 | 8 | 28 | 19,30 | 5,669 |

El punto de corte establecido para determinar los posibles casos positivos es 4. El valor más alto, un 6,15%, se encuentra en la subescala de Disfunción Social, mientras que la más baja, un 2,44 %, se corresponde con la de Depresión.

TABLA VII. Descriptivos del Cuestionario General de Salud (GHQ-28). Puntuaciones GHQ

| | N | Mínimo | Máximo | M | DT | Casos positivos N (%) |
|-----------------------|----|--------|--------|------|-------|--------------------------|
| GHQ (0-0-1-1) | | | | | | |
| Síntomas Somáticos | 27 | 0 | 7 | 3,15 | 2,537 | 59,2% (n = 16) |
| Ansiedad e Insomnio | 27 | 0 | 7 | 3,74 | 2,566 | 66,7% (n = 18) |
| Disfunción Social | 27 | 0 | 7 | 2,96 | 2,278 | 55,6% (n = 15) |
| Depresión | 27 | 0 | 6 | 1,37 | 1,822 | 29,6% (n = 8) |
| Total | | | | | | 70,4% (n = 19) |
| CGHQ (0-1-2-3) | | | | | | |
| Síntomas Somáticos | 27 | 1 | 7 | 5,37 | 1,735 | 81,5% (n = 22) |
| Ansiedad e Insomnio | 27 | 1 | 7 | 5,33 | 2,075 | 81,5% (n = 22) |
| Disfunción Social | 27 | 2 | 7 | 6,15 | 1,167 | 96,3% (n = 26) |
| Depresión | 27 | 0 | 7 | 2,44 | 2,375 | 29,6% (n = 8) |
| Total | | | | | | 81,5 (n = 22) |

La tabla VII muestra los resultados obtenidos según el método de puntuación GHQ y el de CGHQ. En cuanto al primero, dentro de las diferentes subescalas, la que más casos presenta es Ansiedad e Insomnio con un 66,7% (n = 18), y la que menos es Depresión con un 29,6 % (n = 8). El total de casos positivos es del 70,4% (n = 19).

En el caso de las puntuaciones (0, 1, 1, 1), CGHQ, la subescala más elevada es Disfunción Social, con un 96,3% (n = 26), y la que presenta menos puntuación es Depresión con un 29,6% (n = 8). El total de casos positivos es de 81,5% (n = 22).

Resultados obtenidos de las correlaciones entre las subescalas de las Competencias Emocionales de tipo personal y social y las del Cuestionario General de Salud (Tablas VIII y IX)

TABLA VIII: Correlaciones según el GHQ

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| GHQ - Somatización | ,086 | -,353 | ,550(**) | ,122 | -,164 |
| GHQ - Ansiedad / Insomnio | ,198 | -,202 | ,535(**) | -,071 | -,061 |
| GHQ - Disfunción Social | ,138 | ,052 | ,330 | -,082 | -,026 |
| GHQ - Depresión | ,278 | -,193 | ,454(*) | -,129 | -,261 |
| GHQ - Total | ,203 | -,217 | ,572(**) | -,039 | -,146 |

En ambas tablas destacan los valores obtenidos en el Factor 3 o infravaloración de las propias aportaciones en grupo, desánimo ante dificultades y sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas. La correlación entre esta subescala y las cuatro referentes al Cuestionario General de Salud son, en su mayoría, altas o moderadas. Sin embargo, en el caso de la subescala de Disfunción Social la correlación obtenida tanto en el GHQ como en el CGHQ es considerablemente más baja; en el primero se trata de una correlación moderada positiva pero muy cercana a la baja 0,330, y en cuanto al segundo la correlación es significativamente baja con un 0,094.

Por otro lado, en el caso de las puntuaciones (0, 0, 1,1), destaca la correlación mediana negativa entre autorregulación y somatización con un -0,353. Asimismo, algo similar ocurre en la correlación de las mismas escalas en el método de CGHQ, siendo también mediana inversa, -0,308. Finalmente, resulta significativo el resultado obtenido de la correlación entre autoconciencia y ansiedad/insomnio en la escala de CGHQ con un 0,372, siendo, por tanto, una correlación moderada positiva.

TABLA IX: Correlaciones según el CGHQ

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| CGHQ - Somatización | ,125 | -,308 | ,417(*) | ,031 | -,004 |
| CGHQ - Ansiedad / Insomnio | ,372 | -,024 | ,475(*) | -,046 | -,052 |
| CGHQ - Disfunción Social | -,103 | -,246 | ,094 | ,204 | ,092 |
| CGHQ - Depresión | ,264 | -,221 | ,550(**) | -,095 | -,157 |
| CGHQ - Total | ,264 | -,246 | ,552(**) | -,005 | -,067 |

5. DISCUSIÓN

En primer lugar cabe destacar que los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que los niveles de competencia emocional personal y social son mejorables teniendo en cuenta que se trata de alumnos de tercer curso de Magisterio. Es decir, se presupone que tratándose de alumnos que llevan tiempo en la universidad los niveles de competencia emocional deberían ser más positivos. Más aún, teniendo en cuenta que forman parte del nuevo plan de estudios de Bolonia, el cual hace especial hincapié en aspectos como el trabajo en equipo, hablar en público, debatir y otros (Bolívar, 2008). Sin embargo, los resultados obtenidos en relación a algunos de estos aspectos parecen mostrar un déficit en la formación de estos futuros docentes. Así mismo, se encontró que los déficits en competencias emocionales repercuten en la calidad de vida, asociándose la falta de competencia emocional con la aparición de problemas mentales o incluso físicos.

En lo que a la competencia emocional se refiere, se constató que los alumnos son más hábiles socialmente que personalmente. Es decir, los déficits más significativos se encontraron en las cuestiones relativas al Factor 1 o miedo a hablar en público, inestabilidad emocional y otros. Más de la mitad de los encuestados manifestó ser inestable emocionalmente (51,8%), pero lo que resultó más llamativo es el hecho de que la mitad de ellos (25,9%) considere que siempre o casi siempre le dicen que cambia continuamente de estado de ánimo. Parece ser un resultado considerablemente alto y llamativo teniendo en cuenta que se trata de futuros docentes cuya estabilidad emocional repercute directamente sobre el alumnado. (Yoon, 2002). Pero, ¿cómo van a enseñar algo que no han aprendido? Esta realidad pone de manifiesto la importancia de la Educación Emocional en la formación del profesorado (Bisquerra & Pérez, 2007).

Por otro lado, resultaron destacables las puntuaciones obtenidas en relación a hablar en público. Tan solo un 18,5% considera que controla totalmente la situación al hablar en público, y lo que es más preocupante, un 33,3% cree que los nervios se apoderan de él, manifestando, incluso, problemas y evidencias físicas cuando ha de hablar en público o ante personas con las que no tiene confianza. Este aspecto es uno de los más llamativos de este estudio, ya que

como se ha apuntado anteriormente, la muestra está constituida por alumnos que están estudiando el Grado de Maestro en Educación Primaria del nuevo plan Bolonia. Ante el interés de la Comunidad Europea de establecer una mayor cohesión entre los países que lo forman, son numerosos los cambios surgidos en España en relación a las leyes educativas de todos los niveles. Se han transformado, en consecuencia, los planes de estudio orientados a la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al de la escolaridad obligatoria (LOE, 2006). El nuevo plan de estudios universitarios tiene como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades y destrezas para poder responder a las futuras demandas de su labor profesional y progresar en el terreno humano y académico. (<http://planbolonia.universia.es/Metodologia-docente/Como-se-producira-el-cambio-a-la-nueva-metodologia-docente.html>). Sin embargo, un aspecto primordial para su futura labor docente como es hablar en público, sigue presentando en tercer curso algunas deficiencias que dejan entrever la necesidad de mejora en la formación de las competencias emocionales. Por tanto, los resultados obtenidos reflejan que a pesar de estar en tercer curso, sus habilidades personales son mejorables, entre otras razones, porque probablemente no han recibido la formación necesaria. A pesar de haber llevado a cabo numerosas presentaciones, no se les han enseñado las habilidades y competencias adecuadas para no manifestar este nerviosismo desmesurado (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackket, 2008).

Un tanto por ciento no muy elevado pero significativo, tratándose de un grupo en el que algunos alumnos están repitiendo alguna asignatura, presenta una muy baja competencia personal, sobre todo en relación al Factor 3 o la infravaloración de las propias aportaciones en el grupo y desánimo antes dificultades, entre otros. Se puede aventurar que el 14,8% que considera su trabajo menos válido que el de sus compañeros a la hora de trabajar en grupo, es el mismo que fácilmente piensa que no es capaz de solucionar un problema. Así mismo, un 7,4% reconoce que suele pensar que va a fracasar ante un cambio o nueva situación. Se podría establecer que este grupo de alumnos ni tan siquiera finalicen la carrera o que en un futuro arrastren numerosos problemas laborales. Este tipo de carencias en la competencia emocional

personal hacen que el sujeto sea mucho más vulnerable a sufrir cualquier problemática psíquica como estrés o burnout (Pena y Extremera, 2012).

En lo que a la competencia emocional social se refiere, los resultados obtenidos fueron más positivos. No obstante, dentro de los dos subgrupos de la competencia social se encontraron diferencias, concluyéndose que los alumnos son más empáticos que hábiles socialmente. Es decir, las respuestas dadas reflejan unas puntuaciones altas en los ítems relacionados con la empatía. Destaca que la mayoría de los encuestados (92,6%) se consideró capaz de ponerse en el lugar de sus amigos y de captar los sentimientos de las personas que le rodean (85,2%). En lo que a las habilidades sociales se refiere, resulta llamativo que, a pesar de que un 55,6% respondieran que siempre buscan el desencadenante del problema y plantean soluciones, un 40,7% sólo lo haga a veces. Por tanto, se pone en evidencia que un alto porcentaje de los alumnos no considera primordial la resolución de conflictos y búsqueda de soluciones alternativas. Esto resulta preocupante, ya que algunas investigaciones han constatado que los problemas interpersonales con alumnos, padres u otros profesores es la principal causa de la sobrecarga laboral de los docentes, lo que puede incidir de manera definitiva en la posibilidad de burnout (Pyhälto, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011).

Como se apuntó anteriormente, los nuevos planes universitarios centran su atención en un papel más activo del alumno, en el que los trabajos grupales cobran importancia. De ahí que la carga de trabajo grupal en esta titulación universitaria sea muy importante, por lo que resulta interesante analizar el trabajo en equipo. Más de la mitad de los alumnos considera que tienen una gran capacidad para trabajar en equipo (51,9%) aunque la diferencia no es muy significativa. Esto pone de manifiesto que una gran parte de los alumnos sigue considerando que su habilidad para trabajar en equipo no es excesivamente buena, reflejando la existencia de una problemática, ya que están acostumbrados a trabajar de esta manera. Por ello, se puede decir que se sienten relativamente cómodos al trabajar en grupo pero esa dinámica no es todo lo satisfactoria que debería ser al tratarse de alumnos de tercer curso. La resolución de problemas interpersonales en la realización de trabajos puede

ser uno de los motivos de estos resultados, puesto que ante la cuestión de decir claramente cuando algo molesta, un 44,4% respondió a veces.

Las dinámicas de trabajo colaborativo y cooperativo en la escuela son relativamente recientes, por lo que los alumnos que actualmente cursan estudios universitarios no están acostumbrados a trabajar de esta forma, ni mucho menos se les ha formado para ello. Así mismo, parece ser que a pesar de trabajar en grupo, los alumnos no reciben la formación necesaria para ello, y además, tampoco se evalúa si realmente están capacitados para trabajar de esta forma. Puede que esto ponga de manifiesto una cadena de falta de formación. Es decir, uno de los principales objetivos de este estudio es poder evidenciar la necesidad de formación en habilidades emocionales personales y sociales de los futuros docentes.

Aparentemente la competencia emocional ocupa un lugar en la formación académica de los maestros ya que forma parte de los planes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pero como vemos no tiene mucha relevancia como competencia ni genérica ni específica. Como se ha visto a lo largo de este estudio, son numerosas las investigaciones que avalan la importancia de esa formación en la educación de los niños y niñas, de ahí que también se haga evidente la necesidad de formación de aquellos que se encargan de la preparación de los futuros maestros. Una cadena que evidencia la necesidad de un cambio y de la introducción de una serie de estrategias que aseguren una educación integral de los alumnos para poder hacer frente a la demanda de educación actual. Todo esto alerta sobre que si no se lleva a cabo la formación explícita en competencias emocionales, las habilidades de los alumnos no mejoran por sí solas, por mucho que trabajen en grupo a lo largo de la carrera (Bueno, Melero, Valero, 2005).

Por otro lado, ninguno de los encuestados consideró tener un buen manejo del enfado, lo cual resulta llamativo puesto que el control sobre sí mismo es uno de los aspectos más relevantes trabajando con niños. Este aspecto guarda relación con el síndrome de burnout o con otros problemas psíquicos. La labor docente exige una buena preparación psicológica ya que como ocurre en la gran mayoría de profesiones relacionadas con las Ciencias Sociales, se trabaja

con personas. Es decir, los conflictos personales y sociales propios de la maduración de las personas se hacen evidentes en el día a día del aula. Por ello, los docentes deben tener una buena predisposición y salud mental para actuar como la situación lo requiere. (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

En cuanto al liderazgo, resulta positivo que un 55,6% de los alumnos se considere totalmente capaz de liderar un grupo y tan sólo un 7,4% no lo haga nunca o casi nunca. Sin embargo, más significativo resulta el hecho de que a la hora de llevar a la práctica ese liderazgo no lo hagan. Es decir, un 44% respondió que nunca o casi nunca toma el mando e impone ritmos de trabajo en el grupo. Esto pone de manifiesto la diferencia entre el trabajo grupal y el trabajo en equipo. Podemos afirmar que se sienten relativamente cómodos trabajando en grupo, pero no toman la iniciativa de liderar los grupos ni repartir tareas, características propias de un adecuado trabajo cooperativo y colaborativo. ¿Puede significar esto que a lo largo de la carrera han realizado más trabajos grupales que en equipo? Probablemente, esto refleje que la realización de trabajos grupales no significa aprender a trabajar de esta manera. Es decir, de nuevo se constata la necesidad de una formación intencional y estructurada en habilidades y destrezas que lleven a adquirir todo tipo de competencia emocional ya sea personal o social.

Otro aspecto fundamental de este estudio, es la investigación sobre la calidad de vida de los alumnos de tercero de magisterio. Es evidente que el papel de las emociones a lo largo de la escolarización y educación es muy importante, de ahí que los profesores sean conscientes de la necesidad del manejo de las habilidades y emociones. Esta manera de gestionar su competencia emocional afecta a la calidad de las relaciones interpersonales, al propio proceso de aprendizaje, al rendimiento académico y también, a la salud mental y física (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

En cuanto a los resultados concretos obtenidos en esta investigación, el 70,4% de los encuestados (GHQ) y el 81,5% en el CGHQ son considerados como posibles casos disfuncionales. Estos resultados son muy elevados, destacando sobre todo los niveles de Ansiedad/ Insomnio y Disfunción Social. Como se ha visto con anterioridad la falta de habilidades emocionales por parte del docente

aumenta el riesgo de padecer este tipo de problemáticas. Por otro lado, a pesar de los resultados considerablemente preocupantes, los casos positivos en depresión son muy bajos.

La importancia de la calidad de vida sobre el desarrollo óptimo de las relaciones dentro del aula es evidente. Sin embargo y desafortunadamente, la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, por lo que los profesores manifiestan más emociones negativas que positivas (Emmer, 1994). En consecuencia, es de gran importancia que los docentes sean capaces de identificar, comprender y regular las emociones, tanto positivas como negativas, de manera que pueden emplear las emociones a su favor. Una prueba más de la necesidad de la formación como prevención de futuros problemas.

A la hora de esclarecer los resultados obtenidos podemos hacer referencia a otros estudios anteriores relacionados con el Cuestionario de Salud General (GHQ). Puede ocurrir que en determinadas épocas de la vida se esté más expuesto al estrés social o familiar o se tiene una sensibilidad distinta para percibirlo. Según Verhaak y Wennik, esto encajaría con los problemas somáticos presentados por jóvenes y puede coincidir con nuestros encuestados. Algunos de ellos son alumnos que repiten asignaturas por lo que podemos considerar que algunos pueden presentar problemas ajenos a sus estudios, ya sea de tipo familiar o económico que afecta sobre su competencia emocional y sobre su bienestar.

Por otro lado, es necesario apuntar que el 22,22% de los alumnos son de nacionalidad Chilena y se encuentran en España de manera temporal. Este es un aspecto a tener en cuenta si lo relacionamos con el síndrome de Ulises o síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple. Según su descubridor Joseba Achótegui, este síndrome no sólo actúa por sí mismo, sino que contribuye a acelerar o desarrollar patologías que podían estar latentes. Por ejemplo, pacientes con predisposición a desarrollar brotes psicóticos pueden ver aumentada su aparición a causa del estrés. Este es el aspecto más relevante en relación a este estudio, ya que la aparición de estos trastornos son mayores en colectivos inmigrantes que en la población general, lo que puede

justificar, en parte, los numerosos casos positivos de problemas psíquicos detectados en este estudio.

Otro elemento importante a tener en cuenta es que el 81,5% de los encuestados son mujeres. En este sentido la diferencia entre géneros ha sido constatada, Vázquez-Barquero et al. (2004)) sugiere que las mujeres presentan mayor puntuación en GHQ ya que piden más ayuda que los hombres cuando tienen un problema psicológico. Esto puede dar a entender que los hombres son más reacios a admitir que tienen problemas de este tipo. Asimismo, un estudio sobre la utilización del Cuestionario General de Salud de Goldberg en la detección de los problemas psicosociales en la consulta del médico de familia (De la Revilla , De Los Ríos & del Castillo, 2004).), apunta que el nivel cultural repercute notablemente en los niveles de salud general. Al aumentar el primero disminuye el riesgo del segundo. Esto pone de manifiesto la estrecha relación entre la competencia emocional, el nivel de salud general y el desarrollo académico. Como se ha apuntado al inicio de este estudio el desarrollo de la educación emocional no sólo repercute de manera positiva en los aspectos afectivos sino que también lo hace sobre los académicos. En este sentido, vemos como el bienestar personal no sólo se ve influenciado por las competencias emocionales como veremos en el apartado de correlaciones sino también por el nivel cultural del sujeto.

Por último, se utilizaron los dos instrumentos, CGHQ y GHQ, para poder observar todas las posibles correlaciones. Las correlaciones obtenidas mediante la utilización de ambos métodos constataron la relación entre las diversas subescalas del Cuestionario de Salud General con las competencias emocionales personales de la subescala Factor 3 o infravaloración, sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas y desánimo ante dificultades. Cabe destacar que las más significativas son comunes en ambos casos, sin embargo, se presentan otros que también comentaremos. La correlación total más elevada (0,572) se da entre la subescala Factor 3 y Ansiedad/ Insomnio presentando unas correlaciones positivas altas, (0,550 y 0,535) moderada en depresión (0,454) y baja en disfunción social (0,330).

En líneas generales estos resultados ponen en evidencia la relación entre los déficits en habilidades personales con los problemas de salud general. Los resultados positivos indican que a mayor nivel de infravaloración personal y sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas o ante dificultades mayores problemas de somatización y ansiedad/insomnio, así como de depresión y en menor medida de disfunción social. Así mismo, cabe destacar una correlación negativa moderada ($-0,353$). Esta se sitúa entre la subescala F2 y la de somatización. Este resultado negativo puede significar que las personas más dispuestas a salir con desconocidos, que no se sienten incómodas al estar con gente que no conocen y que tienen un mayor control sobre el propio nerviosismo presentan menos problemas de somatización.

En cuanto al CGHQ, las correlaciones más altas se encuentran entre la subescala F3 y las diversas subescalas del CGHQ, al igual que ocurre en el caso del GHQ. Por otro lado, resulta significativa una correlación positiva moderada entre la subescala Factor 1 o aislamiento cuando se está triste, miedo a hablar en público, inestabilidad emocional entre otros, y la de Ansiedad/ Insomnio ($0,372$), lo que significa que las personas que más tienden a aislarse cuando están tristes, tienen miedo a hablar en público, son inestables emocionalmente y tratan de hacer daño cuando están enfadadas, presentan más problemas de ansiedad y de insomnio.

Por último, cabe destacar una correlación negativa moderada entre la subescala Factor 2 o rechazo a salir con desconocidos, control sobre el propio nerviosismo y otros, y la de Somatización ($-0,308$), como ya se ha mostrado en los resultados obtenidos en el GHQ. Esto es, a mayor grado de control del nerviosismo y disponibilidad para estar con desconocidos menor somatización. En consecuencia, vemos que las correlaciones obtenidas en las subescalas de la competencia social son significativamente más bajas que las de la competencia emocional personal. Es decir, los déficits de habilidades sociales no influyen tanto en el estado de salud general como lo hacen los problemas emocionales de tipo personal. Esto es un hecho alarmante, ya que los resultados obtenidos en este estudio han puesto de manifiesto que los alumnos presentan más problemas de tipo personal que social.

La relación entre la competencia emocional y la calidad de vida, se ve apoyado por estudios que establecen una relación entre la percepción de un mejor estado de salud general, menos sintomatología psicológica y mayor puntuación en personalidad resistente. (Kobasa y Maddi, 1994). Los individuos con personalidad resistente muestran menos estrés y burnout al conseguir enfrentarse activamente al medio y modificarlo en su propio beneficio.

En definitiva, los estudios anteriores que defendían la necesidad urgente de un desarrollo intencional en la formación de maestros se ve apoyado por esta investigación. Se puede concluir que el GHQ permite detectar problemas psicológicos que se relacionan con la aparición de acontecimientos vitales estresantes recientes así como con la pertenencia al sexo femenino. No se puede establecer una relación estrictamente causal entre la competencia emocional y la calidad de vida, pero se puede afirmar que estos resultados avalan las evidencias halladas hasta la fecha.

Rafael Bisquerra (2005) avala la idea de que el desarrollo de las competencias emocionales de forma explícita y sistemática no es real en los programas de formación de maestros. Una medida para solucionar este déficit de habilidades en los alumnos, sería la implantación concreta de esta enseñanza. Es decir, como propone Rafael Bisquerra (2005), la incorporación de una nueva asignatura denominada *Educación emocional* en la formación inicial de todos los docentes ya sean de infantil, primaria o secundaria respondería a la demanda de una formación sólida en este sentido. Como se ha apuntado con anterioridad no es posible enseñar una competencia que antes no se ha alcanzado, ni es posible llevar cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje de una manera adecuada con la ausencia de bienestar docente, (Weare y Grey, 2003).

Según apunta Rojas (2000) una persona feliz es aquella en la que confluyen los siguientes elementos: una autoestima favorable, un sentimiento de que controla razonablemente su vida, un talante optimista y comunicativo, y una buena capacidad para adaptarse a los cambios y superar los retos que impone diariamente la existencia, (http://www.down21.org/act_social/relaciones/II_R_I_Cvida/relacion_cvida.htm)

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar se trata de un estudio descriptivo por lo que resultaría interesante poder llevar a cabo un análisis prospectivo a partir de los resultados obtenidos para poder asegurar la relación entre la adquisición de competencias emocionales y el posterior desarrollo de competencias profesionales. Así mismo, hay que tener en cuenta que se trata sólo de alumnos de tercero de magisterio, siendo un grupo poco numeroso y habiendo una gran mayoría de mujeres. Estos aspectos se han de tener en cuenta a la hora de generalizar los resultados. El 81,5% de las encuestadas son mujeres, y son conocidas las diferencias en cuanto a género en lo que a problemas psíquicos se refiere. Según apunta un estudio comunitario de salud mental en población urbana de Tenerife (Villaverde, Gracia, De la Fuente, González de Rivera y Rodríguez-Pulido, 1993) las mujeres tienden a presentar más problemas de ansiedad y depresión, mientras que los hombres presentan más trastornos psicóticos por su personalidad y el uso de sustancias. Sin embargo, no se puede concluir sin destacar que se establecen diferencias significativas a favor de las mujeres tanto en la competencia emocional personal, especialmente en lo que a la autoconciencia se refiere, y en la social sobre todo en empatía. En conclusión, parece necesario continuar en esta línea de investigación con muestras más numerosas y con mayor proporción de hombres

CONCLUSIONES

Los objetivos de este trabajo, señalados al inicio del mismo, centraban su atención en evaluar el nivel de competencia emocional social y personal de los alumnos de un grupo de tercer curso de magisterio. Al mismo tiempo, se trataba de analizar su nivel de salud general para establecer posibles relaciones con la competencia emocional. Finalmente, se defiende la tesis basada en la importancia de la educación emocional en la formación inicial de los docentes.

Una vez finalizado el estudio y obtenido los resultados, se ha concluido que el nivel de competencia emocional de los alumnos es mejorable. Asimismo, un porcentaje elevado de ellos manifiesta problemas disfuncionales, de ahí que la línea de investigación planteada con los objetivos previos a la realización de este estudio, se vean avalados con los resultados obtenidos. En este momento es importante señalar que los resultados son orientativos, ya que se trata de un grupo complementario en el que otros factores ajenos a la formación pueden intervenir en la competencia emocional.

Parece, por tanto, necesaria una intervención en los programas universitarios de manera que se favorezca la formación de los docentes, y por supuesto, de manera indirecta la formación de los alumnos y alumnas de la educación obligatoria. En este sentido, resulta muy importante plantearse seriamente cualquier tipo de mejora para solventar los problemas de la escuela actual. Como se ha señalado en el trabajo la situación actual de la educación en España no es alarmante en cuanto a la convivencia en los centros, sin embargo, los problemas van aumentando cada día. Por otro lado, en cuanto a los resultados España se sitúa según la Unesco entre los países con mayor fracaso escolar, y con un abandono de la educación obligatoria de uno de cada tres alumnos.

Estos aspectos no forman parte directa del objetivo de este estudio, sin embargo, es importante tenerlos en mente para rebatir aquellas opiniones basadas en la importancia de la exclusiva formación cognitiva, ya que como se

ha evidenciado en este trabajo la competencia emocional influye no sólo sobre la propia personalidad y el bienestar sino también sobre la capacidad intelectual y los procesos que tienen lugar en la adquisición del conocimiento.

Este estudio trata de concluir perfilándose como una crítica constructiva orientada a la mejora en la formación integral de los alumnos de magisterio. El objetivo de esta mejora es que los alumnos estén más capacitados para llevar a cabo una labor de manera profesional y al mismo tiempo asuman la reciente orientación en la formación basada en la educación integral. Es decir, desde el primer curso se ha formado a los alumnos para hacerles entender el cambio de enfoque que la escuela actual defiende, ya que durante la educación infantil, primaria y secundaria de los actuales alumnos de magisterio la educación por competencias y, mucho menos, la educación emocional tenían lugar.

En este sentido, cabe señalar que durante el primer curso la formación recibida estuvo centrada en inculcar los nuevos movimientos de renovación pedagógica orientados a la educación para la vida. Escuela nueva, escuela activa, educación progresiva... son algunos de los términos con los que los alumnos tienen que familiarizarse. Asimismo, el estudio de teóricos como Froebel, Montessori, Tolstoi o Dewey entre otros, han insistido en la necesidad de llamar la atención sobre la dimensión afectiva. Todo esto muestra un interés por orientar la formación de los futuros docentes hacia la educación integral, de manera que se aleje de las concepciones tradicionales. Este tipo de renovaciones metodológicas no aparecen con la llegada de los nuevos planes educativos. Sin embargo, parece que gracias a ellos su importancia y relevancia es mayor en la formación de los docentes.

Por tanto, se ve como se inculcan nuevos valores educativos y se trata de favorecer las competencias, entre ellas la emocional. No obstante, tras la obtención de unos resultados mejorables se plantean las siguientes cuestiones ¿se enseñan habilidades para adquirir competencias emocionales?, ¿se evalúan las competencias emocionales de los alumnos? y por último, ¿está el profesorado universitario preparado para ello?

A pesar de que los alumnos muestran mayores niveles en competencia social que emocional, la importancia de la competencia interpersonal en la formación de los estudiantes es muy significativa. Por ello, cabe señalar la necesidad de

continuar en la línea del trabajo grupal que los alumnos de tercero de magisterio están desarrollando. Se ha demostrado la superioridad del aprendizaje cooperativo frente al competitivo e individual de ahí que sea importante matizar la importancia del trabajo cooperativo, no meramente grupal (Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson y Skon, 1981). Esta puede ser una de las razones por las que a pesar de que los alumnos trabajen en grupo, los resultados son todavía mejorables. Es decir, un trabajo grupal óptimo es cooperativo y colaborativo. En él se obtienen beneficios buscados y compartidos y los resultados obtenidos son fruto del consenso y puesta en común de las diversas opiniones. Sin embargo, en algunas ocasiones, los trabajos grupales son fruto de la unión del reparto de tareas realizadas de una manera totalmente individual. La razón puede ser una falta de formación en estrategias basadas en la dinámica de grupo, lo que pone de manifiesto la necesidad de una incorporación explícita en su formación relacionada con la competencia emocional personal y, sobre todo, en este caso social.

Como se ha podido constatar a lo largo de este trabajo, puede que los alumnos no hayan aprendido del todo a trabajar en grupo habiendo trabajado de esta manera. Es decir, parece que la puesta en práctica de esta metodología que resulta novedosa para los alumnos no es suficiente sino que precisa de una formación y bases teórica. Esta metodología resulta de las nuevas concepciones educativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual hizo que el nuevo plan de Bolonia modificase los planes universitarios a partir del curso 2009-2010. En este sentido se unen dos razones que justifican en parte los resultados obtenidos en el presente estudio; por un lado, la mayoría de los alumnos han trabajado de manera totalmente individual en su educación preuniversitaria, y por otro lado, la preparación de los actuales docentes universitarios estaba caracterizada por un enfoque mucho más teórico. Por ello, se entiende que este es un proceso de adaptación en el que se tiene que ir mejorando de manera que los alumnos sean competentes a nivel académico y emocional una vez finalizados sus estudios. Se puede concluir, que estudios como este tratan de aportar cierta luz sobre las líneas tomadas hasta el momento, teniendo en cuenta los resultados de las competencias de los estudiantes.

A la hora de establecer las conclusiones de este trabajo, cabe tener en cuenta que en la actualidad el debate está abierto en cuanto a la siguiente cuestión, ¿qué tipo de profesional es un docente? Es decir, ¿qué es más importante su formación académica en contenidos disciplinares o la formación en cuanto a competencia emocional y preparación didáctica? Afortunadamente, se ha modificado la concepción del maestro como un “aficionado”, es decir, hoy en día existe un amplio consenso que considera la labor docente como una labor ejercida por profesionales (Paquay, Altet, Charlier et ál., 2001).

Esta cuestión, se plantea en un estudio comparativo sobre la formación emocional en los currículos de formación inicial de los docentes llevada a cabo por López-Goñi y Goñi (2010). Estos apuntan que un docente no es un ingeniero pero planifica, tampoco es un médico ni un psicólogo pero trata y cuida a las personas, tampoco es un artista pero debe actuar e improvisar. Estas son algunas de las características de la polivalencia que un profesor adecuadamente formado debe presentar. Por ello se aprecia como la labor docente incluye numerosas tareas y características propias de otras profesiones, lo que pone de manifiesto que la labor educativa incluye un compendio de situaciones a las que hacer frente. Como ocurre en todos los ámbitos relacionados con las Ciencias Sociales, se trata de trabajar con personas, de ahí que la complejidad alcance límites, muchas veces, inimaginables.

En relación con los conflictos a los que los docentes tienen que hacer frente a lo largo de la carrera, cabe señalar que este estudio ha constatado que los alumnos presentan ciertas deficiencias en cuanto a la competencia intrapersonal. Los resultados han puesto de manifiesto que una parte importante de los alumnos no considera primordial la resolución de conflictos, ni busca alternativas a los problemas. En este sentido, cabe concluir que deben llevarse a cabo medidas que cambien esta competencia, ya que uno de los problemas actuales más comunes son las relaciones entre el profesor y la familia o el propio alumno. Esto está altamente relacionado con la aparición de problemas como ansiedad o estrés, así como problemáticas entre los propios alumnos, destacando el bullying. En definitiva, este ejemplo muestra la necesidad de tomar ciertas medidas para hacer que los alumnos sean más

competentes y disfruten de una mejor calidad de vida, lo cual repercute no sólo en ellos sino en el propio proceso de enseñanza - aprendizaje. Los alumnos actuales de magisterio son los encargados de formar a las futuras generaciones de ciudadanos y el nivel de su competencia emocional repercutirá sobre el bienestar futuro.

En cuanto al perfil profesional del docente actual, parece que la formación universitaria debería vincularse más a la educación basada en competencias. A lo largo de la carrera se les hace diseñar unidades didácticas que sirvan para desarrollar las ocho competencias básicas que aparecen en el currículo de Educación Primaria. Es decir, la importancia de las competencias básicas es uno de los elementos más importantes y repetidos en su formación. Sin embargo, parece que el trabajo dedicado a las competencias se centra en su conocimiento para aplicarlas en la escuela, dejándose menos atendidas las habilidades para hacer que el futuro profesorado adquiriera esas competencias. Para poder educar en valores y hacer que los alumnos sean competentes, antes deberán serlo ellos mismos.

El objetivo de la formación universitaria es la preparación intelectual de los ciudadanos, así como la preparación de profesionales competentes para la incorporación al mercado laboral (Herrera, 2006; Goñi, 2000). No obstante, en ocasiones la formación recibida no es del todo competente por lo que los alumnos tienen que formarse por su cuenta en el difícil tránsito a ese ámbito laboral. En relación a los resultados obtenidos en este trabajo, podría considerarse la posibilidad de que los alumnos necesiten de una formación complementaria una vez finalizada los estudios universitarios. De esta manera la línea de trabajo basada en competencias y formación integral seguida durante sus estudios se vería afianzada, y así podrían llegar a mejorar su competencia emocional, sobre todo de tipo personal, la cual ha mostrado peores niveles.

El reto a la hora de continuar en esta línea de formación de los futuros maestros consiste en el peso de la educación basada en la noción cartesiana de la ciencia. Es decir, la preparación de los actuales profesores universitarios así como la educación de los alumnos universitarios se caracterizó por un enfoque teórico en el que las metodologías cooperativas y la importancia

afectiva y social no tenían la relevancia ni el papel que ahora exige la sociedad del conocimiento. (Fernández, 2008).

En conclusión, este trabajo ha tratado de defender la idea de la importancia de la Competencia Emocional en la educación. Se ha analizado el estado de las competencias emocionales en un escaño “intermedio”. Es decir, se puede comparar este tema con una pirámide en la que la cima esté ocupada por la educación obligatoria, el paso intermedio sería la formación de los docentes en la universidad y la base sería la formación y preparación de los profesores universitarios. Es decir, esta teoría pone de manifiesto la necesidad de tomar medidas en todos los niveles educativos, así como en las instituciones y administraciones.

Este trabajo ha centrado su atención en el escaño intermedio tratando de analizar si la formación recibida favorece o no la adquisición de las competencias emocionales. Los resultados han constatado que se deberían incluir algunos cambios en la formación de los docentes con el fin de mejorar y continuar en la línea de trabajo tomada.

Para finalizar, es importante tener en mente que el éxito en la vida depende mayoritariamente de nuestra vida personal y laboral. Las relaciones tanto personales como laborales están íntimamente vinculadas con nuestras emociones de ahí la importancia de ser eficiente con nosotros mismos, de conocernos y poder así conocer a los demás. En definitiva un óptimo manejo de nuestras emociones se convierte en un incremento de nuestro bienestar y calidad de vida, aunque a veces no seamos conscientes de ello.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 54, 95-114.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Revista de Educacion Siglo XXI, 10, 61-82.
- Bueno, C. M., & Valero, A. (2005). *La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones*. Revista Interuniversitaria del Profesorado, 54, 169-194.
- Bolívar, A. (2008). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico A planificação por competências a reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. *ETD-Educação Temática Digital*, 9(esp.), 68-94.
- Castejón, J. L., Cantero, M.P., & Pérez, N. (2008). *Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (15), 339-362.
- De la Revilla Ahumada, L., De Los Ríos Álvarez, A. M., & del Castillo, J. D. D. L. (2004). *Utilización del Cuestionario General de Salud de Goldberg (GHQ-28) en la detección de los problemas psicosociales en la consulta del médico de familia*. Atención Primaria, 33, 417-422.
- Dirkx, J. M. (2001). *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning*. New directions for adult and continuing education, 2001(89), 63-72.

- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005, August). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. In Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Esperanza, J. (2001). Convivencia escolar: un enfoque práctico. *FE de CC. OO.: Madrid*. Goldberg, D. P. (1972). *The Detection of Psychiatric Illness by Questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2),1-17.
- Fernández, N. G., & Fraile, C. L. (2008). *Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería*. Bordón. Revista de pedagogía, 60(2), 91-106.
- García, C. H. (2007). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. In *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa* (p. 37). Universidad de Zaragoza.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning*. American psychologist, 58(6/7), 466-474.
- Glass G.V., & Stanley, J.C. (1987). "Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales". Editorial Prentice Hall. Mexico D.F.
- González Gutiérrez, J. L., Garrosa Hernández, E., & Moreno Jiménez, B. (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de psicología*, (4), 64-77.).
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). *Educational implications of the theory of multiple intelligences*. Educational researcher, 18(8), 4-10.

- Herrera, L. Gallardo,(2006). *Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial*. In MA Gallardo, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, JL Villena, AM Fernández, JA Fuentes, E. Molina & P. Carrillo (Coords.), I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo (pp. 1-18).
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. Psychological bulletin, 89(1), 47.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R. y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 42 (1), 168-177.
- Latorre Reviriego, I., & Sáez Carreras, J. (2009). *Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado*. anales de psicología, 25(1), 86-92.
- López-Goñi,I., & Sáez, J. (2012). La competencia emocional en los curricula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. Revista de Educación, 357, 205-206.
- Moreno, J. B., Garrosa, H. E., & Gonzalez, G. J. L (2000). *Personalidad resistente, burnout y salud*. Escritos de Psicología, 4, 64-77.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, & (2), 427-454.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?*. de Boeck.

- Pena, M. & Extremera, N. (2012). *Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)*. Revista de educación, 359, en prensa.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). *Teacher-working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers*. Teaching and Teacher Education, 27, 1101-1110.
- Quintero, M.P. (2004). *La educación infantil y la inteligencia emocional*. Revista Digital de Investigación y Educación, 6, 1-5.
- Soriano, E., & Osorio, M.M. (2008). *Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de educación secundaria*. Bordón, 60 (1), 129-148.
- Villaverde, M. L., Gracia, R., De la Fuente, J., González de Rivera, J. L., & Rodríguez-Pulido, F. (1993). Estudio comunitario de salud mental en población urbana de Tenerife. *El método epidemiológico en salud mental*, 187-199.
- Yoon, J. S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). *Relational Aggression in Middle School Educational Implications of Developmental Research*. The Journal of Early Adolescence, 24(3), 303-318.

ANEXOS

Estamos muy interesados en valorar las **competencias emocionales** en diferentes segmentos de la población. Es por ello por lo que *solicitamos tu colaboración* para que nos ayudes en la investigación. Para que puedas colaborar con nosotros simplemente debes:

(1) rellenar los datos generales que aparecen a continuación; y,

(2) rellenar el cuestionario que se presenta a continuación, señalando tu grado de acuerdo con cada una de las 25 frases que te presentamos. Para ello debes marcar con una X una de las tres casillas que señalan si estás “*Nada o algo de acuerdo*”, “*Regular*” o “*Bastante, muy de acuerdo*”.

Es muy importante para nosotros que contestes a todos y cada uno de los enunciados. Ahora bien, si sobre alguno de ellas no sabes cómo valorar tu grado de acuerdo, déjalo en blanco y continúa.

La participación en esta investigación es **completamente voluntaria y anónima**, de tal manera que nadie va a poder conocer las respuestas que has dado.

Muchas gracias por tu ayuda.

DATOS GENERALES

TITULACIÓN: _____ **CURSO:** _____

ESPECIALIDAD: _____

HOMBRE ☐ **MUJER** ☐

Edad en años: _____

NACIONALIDAD

| | | Nada algo de acuerdo (1) | Regular (2) | Bastante, muy de acuerdo (3) |
|----|--|---|------------------------|---|
| 1 | Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias | | | |
| | | Nunca/casi nunca (1) | A veces (2) | Casi siempre/ siempre (3) |
| 2 | Cuando está enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño? | | | |
| 3 | ¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón,...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza? | | | |
| 4 | Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as? | | | |
| 5 | ¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)? | | | |
| 6 | ¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente? | | | |
| 7 | ¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces? | | | |
| 8 | Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida? | | | |
| 9 | Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as? | | | |
| 10 | Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio? | | | |
| 11 | ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo? | | | |
| 12 | Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello? | | | |
| 13 | Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente? | | | |
| 14 | ¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| | las personas que te rodean? | | | |
| 15 | ¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema? | | | |
| 16 | Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas? | | | |
| 17 | ¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres? | | | |
| 18 | Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma? | | | |
| 19 | ¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo? | | | |
| 20 | Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión? | | | |
| 21 | Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo? | | | |
| 22 | ¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo? | | | |
| 23 | Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente? | | | |
| 24 | Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón? | | | |
| 25 | Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones? | | | |

Las cuestiones que te vamos a presentar a continuación son un cuestionario que valora la **calidad de vida**.

Nos gustaría saber si has tenido molestias o trastornos y cómo has estado de salud LAS ÚLTIMAS SEMANAS. Recuerda que no queremos conocer los problemas que has tenido en el pasado, sino los recientes y actuales.

¿Comenzamos?

ÚLTIMAMENTE:

| | | No en absoluto (0) | Bastante más que lo habitual (1) | No más que lo habitual (2) | Mucho más que lo habitual (3) |
|----|---|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| 1 | ¿Ha tenido la sensación de que necesitaba un reconstituyente? | | | | |
| 2 | ¿Se ha sentido agotado y sin fuerzas para nada? | | | | |
| 3 | ¿Ha tenido la sensación de que estaba enfermo? | | | | |
| 4 | ¿Ha padecido dolores de cabeza? | | | | |
| 5 | ¿Ha tenido la sensación de opresión en la cabeza o de que la cabeza le va a estallar? | | | | |
| 6 | ¿Ha tenido oleadas de calor o escalofríos? | | | | |
| 7 | ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño? | | | | |
| 8 | ¿Ha tenido dificultades para seguir durmiendo de un tirón toda la noche? | | | | |
| 9 | ¿Se ha notado constantemente agobiado y en tensión? | | | | |
| 10 | ¿Se ha sentido con los nervios a flor de piel y malhumorado? | | | | |
| 11 | ¿Se ha asustado o tenido pánico sin motivo? | | | | |
| 12 | ¿Ha tenido la sensación de que todo se le viene encima? | | | | |
| 13 | ¿Se ha notado nervioso y a punto de explotar constantemente? | | | | |

| | | Mejor de lo habitual (0) | Apróx./ igual que lo habitual (1) | Peor que lo habitual (2) | Mucho peor que lo habitual (3) |
|----|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 14 | Se ha sentido perfectamente bien de salud y en plena forma. | | | | |
| 15 | ¿Ha tenido la impresión en conjunto de que está haciendo las cosas bien? | | | | |

| | | No, en absoluto (0) | No más que lo habitual (1) | Bastante más que lo habitual (2) | Mucho más que lo habitual (3) |
|----|---|--------------------------------|---------------------------------------|---|--------------------------------------|
| 16 | ¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada? | | | | |
| 17 | ¿Ha venido viviendo la vida totalmente sin esperanza? | | | | |
| 18 | ¿Ha tenido el sentimiento de que la vida no merece la pena vivirse? | | | | |
| 19 | ¿Ha notado que a veces no puede hacer nada porque tiene los nervios desquiciados? | | | | |
| 20 | ¿Ha notado que desea estar muerto y lejos de todo? | | | | |

| | | Más que lo habitual (0) | Apróx./ igual que lo habitual (1) | Bastante más que lo habitual (2) | Mucho menos que lo habitual (3) |
|----|---|------------------------------------|--|---|--|
| 21 | ¿Se las ha arreglado para mantenerse ocupado y activo? | | | | |
| 22 | ¿Se ha sentido satisfecho con su manera de hacer las cosas? | | | | |
| 23 | ¿Ha sentido que está jugando un papel útil en la vida? | | | | |
| 24 | ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones? | | | | |
| 25 | ¿Ha sido capaz de disfrutar sus actividades normales de cada día? | | | | |

| | | Más rápido que lo habitual (0) | Apróx./ igual que lo habitual (1) | Más tiempo de lo habitual (2) | Mucho más tiempo de lo habitual (3) |
|----|--|---|--|--|--|
| 26 | ¿Le cuesta más tiempo hacer las cosas? | | | | |

| | Claramente no | Me parece que no | Se me ha cruzado | Clara- |
|--|----------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
|--|----------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|

| | | (0) | (1) | por la mente (2) | mente sí (3) |
|----|---|-----|-----|------------------------|-----------------|
| 27 | ¿Ha pensado en la posibilidad de quitarse de en medio? | | | | |
| 28 | ¿Ha notado que la idea de quitarse la vida le viene repentinamente la cabeza? | | | | |

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN